

**Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická**

**Učební autonomie a její vnímání u dětí na
druhém stupni základní školy**

Mgr. Ondřej Fiedler

Závěrečná práce

2018

Prohlášení autora

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 15. 6. 2018

Ondřej Fiedler

Anotace

Cílem této práce je charakterizovat pojem „učební autonomie“. V první části práce prozkoumám základní teoretické aspekty a popíšu významy, které jsou tomuto pojmu přisuzovány v diskurzu současné české i zahraniční pedagogiky. V empirické části si budu klást otázku, jak děti na druhém stupni základní školy vnímají a prožívají možnost autonomního učení, jak takovému učení vůbec rozumějí a jak reflektují situace, v nichž se autonomně učily (výzkum se týká školy, kde je rozvoj učební autonomie jedním z hlavních cílů). Metodou výzkumu je obsahová a sémantická analýza slohových prací dětí na téma učební autonomie.

Klíčová slova: učební autonomie, autonomní učení, svoboda učení, autoregulace učení, metakognice, autodeterminace, alternativní školy, žákovský diskurz

Abstract

In my thesis, I aim to characterize a term „learner autonomy“. In the first part of thesis, I examine basic theoretical aspects and describe meanings related to this term in a discourse of recent Czech and foreign pedagogy. In the empirical part, I explore ways in which upper primary school children perceive and experience autonomous learning, how they understand and reflect situations in which they had autonomy (research deals with a school focused on fostering learner autonomy). As a research method, I choose content and semantic analysis of children's compositions on theme learner autonomy.

Keywords: learner autonomy, autonomous learning, freedom to learn, self-regulation of learning, metacognition, self-determination, alternative schools, learner discourse

Obsah

Úvod	5
1. Přístupy k učební autonomii	6
1.1 Learner autonomy	6
1.2 Učební autonomie	18
1.2.1 Výuka cizích jazyků	19
1.2.2 Autoregulace učení.....	21
1.2.3 Alternativní školy.....	30
2. Vnímání učební autonomie u dětí	33
2.1 Metodologie	34
2.1.1 Výzkumné otázky.....	34
2.1.2 Popis výzkumného souboru	34
2.1.3 Metody	35
2.2 Analýza.....	38
2.2.1 Co je učení.....	38
2.2.2 Samostatné učení.....	40
Závěr	47
Použité zdroje	50
Literatura	50
Internetové stránky	55
Příloha	56

Úvod

Záměrem práce je představit pojem „učební autonomie“ na dvou konkrétních rovinách. Praktickou rovinou, jíž je věnována poslední část práce, je empirický výzkum opírající se o analýzu textových reprezentací toho, jak žáci¹ na druhém stupni základní školy chápou a prožívají situace, které jsou s učební autonomií nějakým způsobem spojené, a do jakých sémantických struktur zasazují tento samotný pojem v jeho různých derivacích a fragmentech vypovídání o (recentním a primárně školním) učení, potažmo o životě jako takovém. Jinak řečeno, jedná se o popis „žakovského diskurzu“ učební autonomie, jehož smyslem je v první řadě lépe porozumět tomu, jakým „jazykem“ žáci o učení přemýšlí, na čemž lze potenciálně budovat produktivnější dialog mezi učiteli a žáky ve vztahu k *rozvoji* učební autonomie.

Každé smysluplné analýze by však měla předcházet reflexe vlastních předpokladů a teoretických východisek v jejich vztahu k předmětu zkoumání, což se zde, tj. v případě nepříliš často používaného pojmu učební autonomie (v kontextu české pedagogiky), ukazuje jako stěžejní. Hlavní část práce je tedy teoretická, resp. terminologicky-analytická: je věnována samotnému pojmu učební autonomie jako badatelskému tématu. Spíše než o podrobnou rešerši a nárok na kompletní přehled dosavadního bádání jde o shrnutí a pojmenování zásadních koncepčních vlivů, českých i zahraničních, a zároveň o identifikaci teorií, pojmů a významů, které se explicitně o slovní spojení „učební autonomie“ sice neopírají, ale využívají na rovině diskurzu stejných referenčních rámců.

V případě výzkumu učební autonomie by heuristika výsledků bádání měla být doplněna i jistou sebereflexí výzkumníka. V momentě, kdy zjistím, že se „autonomně učím“ tomu, co to vlastně znamená „autonomně se učit“, a že tedy samotný badatelský proces v tomto konkrétním případě zahrnuje jakousi v reakci na nové vědění neustále se proměňující metakognitivní rovinu, je užitečné pokoušet se o poněkud nadstandardní podobu hermeneutiky: nejen operovat s vlastním předporozuměním (v tomto případě pojmu učební autonomie), ale zároveň brát v potaz i svou žitou angažovanost, „vtělenost“ do tohoto výzkumného problému.²

¹ Jelikož se domnívám, že generické maskulinum v tomto případě není plošně přijímáno jako bezpříznakové (dokonce ani v případě adjektiv), předesílám, že označení typu „žáci“, „učitelé“ apod. v této práci chápu jako vždy již zahrnující svůj feminní ekvivalent, není-li uvedeno jinak. Na některých místech (i v názvu práce) pak z důvodu snahy o elementární genderovou vyrovnanost používám slovo „děti“, jež sice v pedagogických kontextech může být zdrojem jisté neexaktnosti, ale spíše jen formálního rázu.

² O potřebě učitelské reflexe toho, co je postmoderním konstruktivismem nahlíženo jako skryté „za zrcadlem“, viz KAŠČÁK, Ondrej. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? *Pedagogika*, 2002, **52**(4), s. 388–414. Zvl. s. 410 n.

1. Přístupy k učební autonomii

Podobně jako u většiny sociálně-vědních pojmových konstruktů nelze ani v případě učební autonomie snadno odpovědět na banální otázku, co to vlastně je, nebo nabídnout jedinou platnou definici (přestože k jistému pokusu o definici na konci této kapitoly dojdeme). Lze se hypoteticky domnívat, že v kontextu české pedagogiky existuje jistý intersubjektivní konsenzus v porozumění učební autonomii minimálně na rovině toho, co učební autonomie (určitě) není.³ Přestože se pojem přesně v této explicitní formě vyskytuje v českém pedagogickém diskurzu spíše jen sporadicky a nepříliš jednotně, jeho možné významové obsahy či úzké sémantické vazby s jinými pojmy typu „autoregulace učení“ tvoří v daném diskurzu poměrně masivní a v posledních třech dekadách stále rostoucí vrstvu. Abychom však mohli přistoupit k analýze významového obsahu pojmu učební autonomie v českém jazykovém prostředí, bude užitečné zaměřit se nejprve na (zároveň pravděpodobně původnější) významovou produkci v textech zahraničních badatelů.⁴

1.1 Learner autonomy

V centru zahraniční literatury vztahující se k učební autonomii stojí pojem *learner autonomy*.⁵ Bylo by však poněkud unáhlené položit prosté rovnítko mezi učební autonomií a *learner autonomy*.⁶ Hlavní důvody jsou tři. Za prvé – jak už bylo řečeno – se v případě českého výrazu nejedná o příliš zažitý či používaný pojem, který by měl ustálenou formu, a bylo by tedy dosti nepřesné prisuzovat mu konkrétní cizojazyčný ekvivalent, který naopak zažitý a ustálený

³ Tak by šlo uvažovat třeba o tom, že učební autonomie určitě není něco, co je běžně pozorovatelné v praxi výuky na většině českých základních škol, nebo že to určitě není něco na způsob transmise znalostí z učitele na žáka.

⁴ Především, že se v této práci omezím pouze na takové zahraniční texty věnované autonomii, které jsou psané či přeložené v anglickém jazyce.

⁵ Výskyty pojmů překladově bližších jejich českému ekvivalentu typu *autonomous learning* či *autonomy in learning* jsou v literatuře méně časté. Přehledy zahraniční bibliografie k danému tématu viz např. REINDERS, Hayo. *Autonomy Bibliography. Innovation in Teaching* [online]. 2007–2018 [cit. 25. 5. 2018]. Dostupné z: <http://innovationinteaching.org/autonomy/autonomy-bibliography/bibliography/>. Nebo též viz obsažený článek věnovaný přehledu bádání (literatura je zde zasazená do kontextu, rozdělená do kategorií a komentovaná): BENSON, Phil. *Autonomy in language teaching and learning. Language teaching*, 2007, **40**(1), s. 21–40.

⁶ Ztotožnění obou pojmů se objevuje např. u SVÁROVSKÝ, Jan. *Rozvoj učební autonomie jako osobnostní kvality (se zaměřením na výuku cizích jazyků)*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, 2008. Reflexi problematičnosti překladu *learner autonomy* lze naopak nalézt u CHVÁLOVÁ, Marie. *Příležitosti k rozvíjení autonomie žáka v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ a role přesvědčení vztahující se k žákově autonomii a jejímu rozvíjení*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2018, s. 10.

je. Za druhé je anglický pojem spojován v drtivé většině publikací (pouze) s učením cizích jazyků, zejména „EFL“,⁷ kdežto v českém prostředí se dostává i do širších kontextů. A za třetí se zde ukazují možná na první pohled jemné překladatelské nuance, které však z hlediska přesného porozumění tomu, co učební autonomie vlastně je (a především pak jak s ní konkrétně nakládat v praxi), mohou hrát zásadní roli. Ideální český překlad *learner autonomy* patrně ani není možný vzhledem k významově užším konotacím slova žák (pokud bychom uvažovali o autonomii žáka;⁸ autonomii studenta by naopak dobře odpovídal v literatuře rovněž, byť méně často, používaný pojem *student autonomy*),⁹ případně k jazykově nepřiliš standardní variantě „autonomie učícího se (člověka)“, jež však na rozdíl od „autonomie žáka“ implikuje také mimoškolní, nadgenerační a ne-kognitivní dimenze významu učení, což většinovému využití pojmu *learner autonomy* v zahraniční literatuře neodpovídá.¹⁰

Learner autonomy lze spolu s dalším množstvím významově blízkých pojmů obecně zařadit mezi *learner-centered approaches*,¹¹ tedy řekněme přístupy orientované na žáka / na „učícího se“ (i ve smyslu zaměření se na samotný proces učení spíše než na jeho obsah – „učit

⁷ Často používané zkratky jsou v tomto kontextu právě EFL (english as a foreign language), ELT (english language teaching) či L2 (second language learning) Podle Bensona se *learner autonomy* často používá jako zkrácenina pro *language learner autonomy*. Ne že by šlo o něco diametrálně odlišného, ale přeci jen je důležité brát v úvahu odlišný kontext geneze a použití pojmu. Viz BENSON, Phil. *Autonomy in language learning, learning and life. Synergies France*, 2012, **9**(1), s. 29–39.

⁸ S překladem *learner autonomy* jako „autonomie žáka v procesu učení“ se lze setkat u MAREŠ, Jan; MAREŠ, Jiří. *Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. Pedagogika*, 2014, **64**(1), s. 81–97. Viz s. 86. *Learner autonomy* jako „žákovskou autonomii“ překládá např. JURÍKOVÁ, Ivana. *Fostering Learner Autonomy: Action Research*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2015. Jistou základní reflexi nejasností týkajících se slova *learner* ve vztahu k autonomii lze nalézt u JANÍKOVÁ, Věra. *Autonomie v procesu vyučování a učení se cizímu jazyku*. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 17–34.

⁹ V prakticky totožném významu používá pojmy *learner autonomy* a *students' autonomy* (plurál) poněkud neproblematicky ZEISEK, Adam. *Students' Autonomy: Developing individual learning plans at secondary school*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017.

¹⁰ Reflexi této skutečnosti spolu s vysvětlením možností přesahu *learner autonomy* zaměřené čistě na výuku cizích jazyků až k autonomii životní lze najít u BENSON, Phil. *Autonomy in language learning, learning and life. Synergies France*, 2012, **9**(1), s. 29–39.

¹¹ CIEL Language Support Network. *Integrating independent learning with the curriculum* [online]. 2000 [cit. 25. 5. 2018]. Dostupné z: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1400#ref14>. Mezi pojmy používané prakticky jako synonyma k *learner autonomy* patří *independent learning* a *self-directed learning*, ovšem tyto pojmy se používaly častěji v počátcích výzkumů autonomie. Mezi pojmy autonomii velmi významově blízké, ale odkazující k mírně odlišným či konkrétněji pojatým podmínkám, metodám či cílům učení, se řadí *self-access*, *self-regulation*, *self-instruction* či *self-education* – BENSON, Phil. *Autonomy in Language Learning* [online]. 2006 [cit. 25. 5. 2018]. Dostupné z http://www.academia.edu/1144280/Teaching_and_researching_autonomy_in_language_learning. Terminologií jako takovou v souvislosti s těmito pojmy se zabývá např. PEMBERTON, Richard. Introduction. In: *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong University Press, 1996, s. 1–10. V českém prostředí si terminologických odstínů v množství vzájemně souvisejících anglických pojmů (zde ve vztahu k autoregulaci učení) všimá MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. Zvl. s. 173.

se učit“), které jsou příznačné pro paradigma,¹² jehož kořeny sahají k začátku 20. století či ještě dál,¹³ ale které se začalo plně rozvíjet až od 70. let 20. století s kulminací po roce 2000.¹⁴ V českém prostředí se lze v souvislosti s tímto „novým paradigmatem výchovy“¹⁵ setkat (byť i ve výrazně širších kontextech) s označením „obrat k dítěti“ jakožto vyústěním širšího sociálně-politického procesu individualizace.¹⁶ Naopak v užším kontextu školního vzdělávání se v této souvislosti hovoří o pedagogickém konstruktivismu.¹⁷

¹² Pojem „paradigma“ zde chápu v zásadě „kuhnovsky“, přestože se přikláním (vzhledem k multi-disciplinaritě věd o výchově) k významově širšímu pojetí tak, jak s ním jaksi z druhé strany (na rovině řečeno pro změnu „foucaultovsky“: velkých epistemických zlomů a jejich vlivu na pedagogiku) operuje ŠÍP, Radim. *Pedagogická orientace*. 2015, 25(5), s. 671–699. Šíp mimo jiné na příkladu v současné době stále aktuální odborné i veřejné diskuze kolem prospěšnosti „Hejného metody“ ukazuje důsledky širších paradigmatických změn 20. století ústící v nepochopení a nakonec i nepřijetí teorií, které by jinak mohly vzdělávání posunout kupředu: „(...) pokud pedagogika nebude dostatečně reflektovat filozoficko-teoretické pozadí pozdně moderních teorií, nebude ze systémových důvodů schopna je plně akceptovat.“ Tamtéž, s. 692.

¹³ Přehledným, byť zdaleka ne vyčerpávajícím (z hlediska „genealogického“ výzkumu myšlenkových proudů si každý autor beztak musí stanovit určitou hranici, jinak se většina podobných analýz zastaví až někde u Platóna) přehledem kořenů i výstupů tohoto „nového paradigmatu“ je např. VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995.

¹⁴ Podrobnou práci zabývající se (mimo jiné) konjunkturou přístupů spojených s *learner autonomy* včetně popisu hlubšího teoretického pozadí sahajícího i mimo diskurzy výchovy a vzdělávání je BENSON, Phil. *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. 2nd edition. Abingdon: Routledge, 2013. Podle Bensona překonal počet odborných publikací na téma *learner autonomy* vydaných v prvním desetiletí po roce 2000 celkové množství za předcházejících 30 let, a to zejména díky rozmachu vědeckých konferencí na toto téma po celém světě. Viz tamtéž, zvl. s. 3 n. V ještě širším kontextu celosvětových společenských změn (lidská práva, technologie, globalizace, anti-behaviorismus) analyzuje narůstající zájem o autonomní principy v učení GREMMO, Marie-José; RILEY, Philip. *Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea*. *System*, 1995, 23(2), s. 151–164.

¹⁵ Tento pojem v kontextu českého pedagogického myšlení v 90. letech 20. století používá např. RÝDL, Karel. Smysl a vliv reformních idejí alternativního pedagogického hnutí v České republice v 90. letech. *Pedagogika*, 1998, 48(4), s. 380–386.

¹⁶ Např. SPILKOVÁ, Vladimíra. Obrat k dítěti jako východisko pedagogické reformy. *Pedagogika*, 2005, 55(2) s. 87–90. Spilková zde pozoruhodně reflektuje i to, co tato „antropologická orientace vzdělávání“ určitě není (raný pedocentrismus, anti-autoritativní výchova aj.), a jak negativní vliv na věcnou diskuzi (jež může vést ke skutečné reformě) má mnohdy radikální polarizace postojů vůči klasickým/alternativním školám stejně jako absolutizace některých principů (třeba právě učební autonomie). Podle Spilkové je tuto „antinomii výchovy“ potřeba překonat. Proces „individualizace“ ve škole uchopený jako „vzdělání, které chce vycházet od dítěte“ viz KASÍKOVÁ, Hana; DITTRICH, Pavel; VALENTA, Josef. Individualizace a diferenciacce ve škole. In: VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2. vydání. Praha: Grada, 2011, s. 153–164. Individualizace explikovaná jako „nové paradigma výchovy“ viz KOCUROVÁ, Marie. Individualizace jako těžiště vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky. *Pedagogická orientace*. 2017, 12(3), s. 25–39. V kontextu širších změn se lze setkat také s pojmem „humanizace školy“, viz např. HELUS, Zdeněk; PAVELKOVÁ, Isabella. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 1992, (42)2, s. 197–208.

¹⁷ V souvislosti s „metaučněním“ – „učněním, jak se učit“ viz např. MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, s. 142: „Žák si totiž svět, který ho obklopuje, sám v sobě znovu utváří, konstruuje. To ovšem předpokládá dovednost řídit si sám svůj vlastní způsob učení a učit se, jak jednat z vnitřních motivů.“ V kontextu s novými „inovativními“ směry (školního) vzdělávání: KORCOVÁ, Kateřina. Konstruktivismus v inovativních vzdělávacích programech v české škole. *Studia paedagogica*, 2006, 54(11), s. 159–168. Postmoderní implikace filosofických či antropologických perspektiv ve vztahu ke konstruktivismu (pro pedagogiku): KAŠČÁK, Ondřej. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? *Pedagogika*, 2002, 52(4) s. 388–414.

Co tedy znamená pojem *learner autonomy*? Zdaleka nejcitovanější je definice Henriho Holce z konce 70. let, která jej vymezuje jako schopnost převzít řízení svého učení.¹⁸ Definice je obecně vzato dodnes používaná a použitelná s tím, že slovo schopnost může být nahrazeno slovem způsobilost či to, „co se má převzít“, se častěji popisuje jako zodpovědnost či kontrola (nad svým učáním) – všechny varianty se beztak vyskytují již u Holce.¹⁹ Mnohem zásadnější než tato jemná hra s ve výsledku plně zástupnými výrazy je to, co uvedená definice znamená pro další porozumění tomu, kdo, co, kdy, kde a proč „se učí“ či kdo „přebírá“ kontrolu nad svým učáním, od koho, do jaké míry a jak se to naučí. V kladení otázek by bylo možné ještě dlouho pokračovat.²⁰

Potvrzením toho, že se jedná o „buzzword“,²¹ je výčet způsobů, kterými je možné *learner autonomy* v uvedené definici uchopit (a jak ji různí badatelé uchopili). Může se jednat o různě rozvinutou, leč vrozenou dispozici každého člověka ke kontrole nad svým učáním. Může to být (naopak) plně naučitelný soubor dovedností vedoucích k řízení svého učení. Z jiného úhlu to může znamenat nikoliv něco, co je vlastní konkrétnímu člověku, nýbrž způsob, jakým se to získává či jakým to probíhá. *Learner autonomy* pak může být prostě označením pro situace, v nichž se sebe-řízené učení odehrává. V kostce by se dalo říci, že to může být určitý *proces* (učení), určitý *produkt* jakožto výsledek tohoto procesu (či cíl, kam směřuje) a nakonec určitý *prostor*, v němž se takový proces uskutečňuje.²²

Domnívám se, že v případě českého výrazu „učební autonomie“ je uvedená obsahová disparátnost ještě zřetelnější, jelikož se z něj vytrácí explicitní vztah k osobě „učícího se“. Co podle Bensona totiž vyšlo za několik desítek let používání pojmu najevo, je dominantní tendence chápat *learner autonomy* právě ve vztahu k vlastnostem či schopnostem „učících se“ na místo ve vztahu k metodám či situacím vedoucím k získání těchto schopností. Ve vztahu k praxi je pak podle něj nejvýznamnějším přínosem badatelského úsilí posledních let popření předpokladu, že se žáci učí být autonomní ve svém učení jednoduše tak, že jsou umístěni do

¹⁸ „*The ability to take charge of one own's learning.*“ Cit. podle BENSON, Phil. *Autonomy in language teaching and learning. Language teaching*, 2007, **40**(1), s. 21–40.

¹⁹ Tamtéž, s. 22 n.

²⁰ Obdobné otázky si v nejnovější studii pokládají také CHIK, Alice; AOKI, Naoko; SMITH, Richard (eds). *Autonomy in Language Learning and Teaching: New Research Agendas*. London: Palgrave Macmillan, 2018, s. 2.

²¹ Např. THANASOULAS, Dimitrios. What is learner autonomy and how can it be fostered. *The Internet TESL Journal*. 2000, **6**(11), s. 37–48.

²² Částečně podle BENSON, Phil. *Autonomy in language teaching and learning. Language teaching*, 2007, **40**(1), s. 21–40.

situací, kde jim nic jiného nezbyvá.²³ Autonomie v tomto kontextu není synonymem pro volnost či svobodu.²⁴ Přesněji řečeno, pokud by učební autonomie měla být žádoucím stavem, kterého by se žák měl snažit dosáhnout, neznámá to, že je zároveň žádoucí metodou k jeho dosažení. A k takovému slučování podle mě český „překlad“ *learner autonomy* jakožto učební autonomie implicitně trochu vybízí. V konkrétní praxi se tomu lze na základní rovině vyhnout položením banální otázky, zda je autonomie žáků v naší škole něco, *co děláme*, nebo něco, *za čím směřujeme*. Nebo ještě jinak: *žáci se mají autonomně učit, aby... (něco)*, nebo *žáci se mají učit... (nějakým způsobem)*, *aby byli autonomní*. Pokud bychom chtěli v českém diskurzu předejít terminologickému zmatení a obojí nespojovat, pak by skutečně dávalo větší smysl používat výraz učební autonomie spíše ve vztahu k výsledku nežli k procesu. Zároveň musím dodat, že se pohybujeme zatím jen na základní sémantické úrovni autonomie a na dalších stránkách této práce se celá věc ještě dále zpřesní.

Francouzské centrum pro jazykové výzkumy (CRAPEL), v němž působil Henri Holec, se v 80. letech zabývalo *learner autonomy* na mnoha rovinách, ale podle Bensona zůstalo z hlediska pochopení, co taková autonomie vůbec je, jen u popisu toho, co všechno *autonomous learners* umějí, případně co mohou udělat pro to, aby příslušné schopnosti získali.²⁵ Od počátku 90. let se však z velké části zásluhou další významné osobnosti v „oboru“ *learner autonomy*, Davida Littlea, začalo badatelské pole obracet k psychologické rovině problému.²⁶ Psychologie se dostala do centra výzkumu *learner autonomy* (oproti dříve akcentovanému liberálně-politickému pohledu)²⁷ spolu se základním předpokladem, že autonomie je poměrně variabilní způsobilost či mohutnost (spíše než plně naučitelná dovednost), která závisí na hlubších individuálních dispozicích, ovšem (pod vlivem neo-vygotskiánského přístupu) nahlížených v úzké souvislosti s prostředím a se sociálními interakcemi, v nichž se učení odehrává. Hlavní otázkou zkoumání autonomie se tak z tohoto hlediska stalo, jak je možné, nebo přesněji: čím je způsobená možnost, převzetí kontroly nad svým učením (ve smyslu původních definic). Velmi

²³ Tamtéž, s. 22.

²⁴ Podle jistého experimentu u čtrnáctiletých žáků, kterým byla dána prakticky úplná volnost v učení (cizímu jazyku), se zpočátku projevovalo zmatení, nahodilost volby a nedostatek zkušeností s podobnou situací. Ani z dlouhodobějšího hlediska učení nebylo efektivní, což se však zlepšilo po zavedení metakognitivních postupů. Viz TREBBI, Turid. Freedom – a prerequisite for learner autonomy? Classroom innovation and language teacher education. In: LAMB, Terry; REINDERS, Hayo (ed.). *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and response*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2008, s. 33–46.

²⁵ BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 2007, **40**(1), s. 23.

²⁶ LITTLE, David. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik, 1991. Publikaci lze doporučit také jako kvalitní úvod do problematiky *learner autonomy* obecně (před četbou novějších přehledových prací, z nichž nejcitovanější jsou ty od Phila Bensona).

²⁷ Tamtéž, s. 11 nn.

nosný je tento poznatek i z hlediska výše diskutovaných terminologických nejasností, neboť se v této souvislosti hovoří o „procesu autonomizace“, což je proces, v němž učitel systematicky vytváří a udržuje vhodné učební prostředí, v němž ti, kdo se učí, mohou být autonomní tak, aby se mohli stát ještě autonomnější.²⁸

Z uvedeného vyplývá, že stejně jako samotný proces, tak i (bráno hypoteticky) výsledek „autonomizace“, zahrnuje stav, nebo přesněji postoj, jedince, který lze nazvat autonomií. Je však zároveň jasné, že každá z těchto autonomií má trochu jiné parametry než ta druhá. Učíci se člověk může být autonomní, ale v jisté konstelaci se stane ještě autonomnějším. Není tedy překvapením, že značné množství badatelů se záhy začalo zabývat otázkou stupňů – stadií či „levelů“, ale i druhů – modelů, „verzí“ autonomie. Přestože výchozí otázka „psychologického“ pojetí *learner autonomy*: které konkrétní komponenty (ať už dovednostní, dispoziční či jiné) jsou nejdůležitější pro její rozvoj, zůstává neuzavřená, konsensus je takový, že autonomie prostě má mnoho podob a že chování autonomně se učících může nabývat dosti rozličných forem v závislosti např. na tom, jak jsou staří, jak dlouho se věnují rozvoji autonomie či jaké mají potřeby a cíle.²⁹ Případná implementace v nějakém kontextu osvědčených postupů rozvíjejících autonomii je tím pádem omezená (z hlediska své univerzality) už tím, že konkrétní podoba autonomie silně závisí na vnějších okolnostech i vnitřních dispozicích. Jednoduše řečeno, autonomie závisí na tolika faktorech, že se někdo může celkem snadno začít divit, „proč u nás autonomie nefunguje, když to děláme úplně stejně“.

Domnívám se, že tímto téměř „kvantitativním“ zaměřením badatelů na ohromnou sféru možností, tj. na *rozsah* toho, co všechno autonomie může zahrnovat či znamenat, se význam *learner autonomy* nijak nezpřesnil. Naopak by bylo možné konstatovat, že diskurz autonomie je na tolik zhuštěný, že kvalitní – „pocitivá“ (ve smyslu všechny možnosti adekvátně zohledňující) koncepce *learner autonomy*, potažmo učební autonomie, snad (už) ani není (v diskurzivním smyslu doslova) *myslitelná*.³⁰ Na druhou stranu Holec v recentním příspěvku

²⁸ LITTLE, David. *Learner autonomy and second/foreign language learning* [online]. Centre for Languages, Linguistic and Area Studies, 2002 [cit. 25. 5. 2018]. Dostupné z: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>. Je však třeba rozlišovat proces autonomizace jakožto určitou „metodologii tréninku“ autonomie (např. zavádění různých možností vlastních rozhodnutí co se týče obsahu či postupu učení) a autonomizaci jakožto soubor vnitřních, psychologických procesů, které nemusejí být vůbec zřejmé na první pohled (např. vlivy či omezení mající příčinu v sociálně-kulturním zázemí žáka).

²⁹ BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 2007, **40**(1), s. 23 n.

³⁰ Zde bych raději doplnil, že se pohybuje právě jen na rovině teoretického uchopení autonomie. Nemožnost „plně“ „myslet“ učební autonomii nijak neznamená, že ji (tj. její podobu, kterou *ještě* myslet dokážeme) nemůžeme úspěšně rozvíjet ve školní praxi. Jiná otázka, na níž si ovšem netroufám odpovídat, by byla, na kolik může pluralita podob autonomie a (tedy) jistá její neuchopitelnost být zdrojem různých neporozumění či dezinterpretací a jak velké je riziko, že se takto uchopené „neuchopitelné“, posléze aplikované na děti, může stát z hlediska jejich výchovy poněkud nebezpečným (bez ohledu na možnou reakci, že cokoliv „inovativního“ je pořád lepší než

uvedl, že právě pluralita a variabilita všech možných pedagogických snah o výzkum a využití konceptů spojených s autonomií v učení je něčím, na čem je třeba stavět a co je třeba cíleně rozvíjet oproti monolitickým a ustáleným odpovědím.³¹

Typologií „úrovňování“ autonomie je několik, přičemž žádná z nich si neklade nárok být konečná ani univerzální. Konkrétní využití vždy závisí na kontextu právě učeného. Jinak řečeno, někdo může vykazovat vysokou úroveň autonomie v určitém oboru nebo činnosti, zatímco v jiné učební situaci může zůstat „začátečníkem“. Žádná koncepce autonomie prostě nepokryje všechny oblasti: vždy můžeme přijít do situace, v níž si navzdory mistrovské úrovni autonomie nebudeme vědět rady. Rovněž není možné neproblematicky konstatovat, že čím vyšší úroveň autonomie žák dosáhne, tím lépe se dokáže něco naučit. Efektivita učení (učit se co nejvíc a nejlépe za co nejkratší dobu s co nejmenším úsilím) nutně nekoreluje s kvalitou naučení.³²

Někteří badatelé zkoušeli autonomii u žáků dokonce změřit, zatímco jiní tvrdí, že měřit autonomii je marné, neboť se rozpadá do velkého množství neslučitelných oblastí, jak již bylo řečeno výše.³³ Reinders pak označuje *learner autonomy* jako „*catch all term*“, protože se jedná o pojem, který je většinou nahlížen spíše jako fundamentální cíl výchovy, jenž je určitou nadstavbou, všeobjímající kategorií dalších obdobných konceptů nejen typu autoregulace učení, nýbrž i psychologických konceptů motivace či vnímavosti (ve vztahu k učení). Tento nedostatek specifčnosti způsobuje mimo jiné i to, že existuje jen poměrně málo komplexních modelů, jak *learner autonomy* pěstovat v konkrétní školní praxi.³⁴

Na druhou stranu, podle Davida Littlea není na konceptu *learner autonomy* nic zásadně nového ani mysteriózního, neboť jednoduše vzato, v kontextu školní výuky vždy platilo, že úspěšní žáci jsou právě ti autonomní.³⁵ Na banální otázku, „zda *learner autonomy* funguje“ (a

„klasická“ škola). Zároveň k tomu musím podotknout, že se tím vůbec nesnažím naznačit, že by se snad tato práce pohybovala v dimenzi, kde žádné dezinterpretace či předsudky neexistují.

³¹ HOLEC, Henri. Foreword. In: LAMB, Terry; REINDERS, Hayo (ed.). *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and response*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2008, s. 3–4.

³² BENSON, Phil. *Autonomy in language teaching and learning*. *Language teaching*, 2007, **40**(1), s. 24.

³³ V přehledovém článku na téma „měření autonomie“ se Benson vyjadřuje spíše skepticky a v závěru přichází s myšlenkou, že bychom se měli snažit reflektovat, do jaké míry je naše snaha autonomii měřit ovlivněná jistými zvláště pro oblast vzdělávání příznačnými diskurzí (pro českého čtenáře přeložme spíše „ideologiemi“), skrze něž máme tendenci chápat všechno, co ve vzdělávání děláme, jako potenciálně měřitelné. Viz BENSON, Phil. *Measuring autonomy: Should we put our ability to the test?* In: PARAN, Amos; SERCU, Lies (eds.). *Testing the untestable in language education*. Bristol: Multilingual Matters, 2010, s. 77–97.

³⁴ REINDERS, Hayo. *Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills*. *Australian Journal of Teacher Education*, 2010, **35**(5), s. 40–55.

³⁵ LITTLE, David. *Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy*. *System*, 1995, **23**(2), s. 175–181. Reinders se v téhle souvislosti ptá, zda jsou autonomní charakteristiky jedinice *příčinou* jeho

zda tedy má cenu ji rozvíjet nebo ji alespoň věnovat pozornost), odpovídá Little jednoznačně ano: autonomie „funguje“ už z definice. Pokud někdo dospěje k tomu, že dokáže výborně kontrolovat své učení, není co řešit – jedná se o jednoznačně přínosnou „schopnost“. Co se však povést nemusí, je zmiňovaný proces autonomizace čili postupy, jejichž prostřednictvím se člověk má stávat autonomnějším.³⁶ V této souvislosti je třeba rozlišovat (pouhou) „schopnost“ kontrolovat své učení od „výborného zvládnutí“ kontroly nad svým učení. Opět zde vystupuje výše diskutovaná dichotomie mezi autonomií jako situací, v níž se někdo ocitá, a autonomií jako již nějakým způsobem rozvinutou „schopností“ (či způsobilostí) k autonomnímu učení. I proto tedy lze rozvoj autonomie sledovat vždy jen v návaznosti na konkrétní obsah právě učeného. Dickinson např. upozorňuje na poněkud kuriózní, leč o to více ilustrativní, příklad člověka, který se údajně rozhodl naučit se nazpaměť jistý cizojazyčný slovník. Po třech letech zjistil, že je to marné. Samotná situace, v níž se člověk autonomně učí, tedy garancí úspěchu rozhodně není.³⁷ Zmíněný člověk učící se slovník byl po mnoha stránkách způsobilý kontrolovat své učení, ale právě že pouze kontrolovat – nikoliv výborně kontrolovat. Pokud bychom chtěli být terminologicky důslední, bylo by proto vhodné slovo „autonomie“ včetně jeho odvozených tvarů ve vztahu k *pouhé* situaci nezávislosti/samostatnosti učení vůbec nepoužívat.

Jestliže je zapotřebí rozlišovat účinný a neúčinný proces autonomizace, pak v rozlišení obojího (kromě vnitřních dispozic toho, kdo se učí) hraje zcela zásadní úlohu učitel. Pro někoho, kdo by o *learner autonomy* slyšel vůbec poprvé, by to snad mohlo být poměrně překvapivé – vždyť co jiného vyjadřuje autonomii než nezávislost a v případě prostředí školy na kom jiném než právě na učiteli. Pro autory tematizující autonomii je však role učitele velmi důležitá a je tím, co tvoří rozdíl mezi úspěšnou a neúspěšnou autonomizací. Tuhle skutečnost – že *learner autonomy* není učení bez učitele – autoři velmi zdůrazňují a staví ji mnohdy hned do úvodu svých textů částečně i jako jistou performativní výpověď, jež má za cíl ujistit, že se v žádném případě nejedná o snahu připravit v budoucnu učitele o práci (ač to vypadá banálně, je to tak).³⁸ Z druhé strany by zase někoho mohlo napadnout, že se jedná o novou didaktiku, že

úspěchů v učení, nebo jestli jsou tyto charakteristiky s lepšími výsledky prostě jen úzce *propojené* (třeba ve smyslu, že inteligentnější žák bude mít zároveň větší předpoklady k tomu být autonomní, aniž by se to snažil cíleně rozvíjet). Viz REINDERS, Hayo. Towards a classroom pedagogy for learner autonomy. *Australian Journal of Teacher Education*, 2010, **35**(5), s. 2.

³⁶ LITTLE, David. *Learner autonomy and second/foreign language learning* [online]. Centre for Languages, Linguistic and Area Studies, 2002 [cit. 25. 5. 2018]. Dostupné z: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>.

³⁷ DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: What, why and how? In: LEFFA, Wilson J. (ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1994, s. 2–12. Viz zvl. s. 5.

³⁸ Viz např. tamtéž, s. 4.

learner autonomy je něco, co „dělá“ učitel. Přestože se málokdo stane autonomním bez pomoci učitele, je zároveň potřeba velká dávka osobního nasazení žáka a rozvoj autonomie nelze naprogramovat čistě jen tím, jak si učitel připraví své hodiny. I k nasazení však může učitel povzbuzovat a dodávat motivaci. S tím souvisí další možná námitka, že každý zásah ze strany učitele může pracně vybudovanou autonomii narušit, což se však také ukazuje jako mylné.³⁹

Často se role učitele v rozvoji autonomie popisuje tak, že je potřeba učinit v jejím chápání určitý posun: od učitele jakožto někoho, kdo předává vědění, k učiteli jakožto „facilitátorovi učení“ a „manažerovi učebních zdrojů“. Podle Littlea se stává, že učitelé berou svou novou úlohu ve vztahu k *learner autonomy* příliš doslova a se slovy „nyní za své učení přebíráte zodpovědnost vy“ odejdou do rohu třídy připravit učební materiály s očekáváním, že se tím zázračně nastartuje třicet individuálních autonomních učebních procesů. Když se nic neděje, takoví učitelé si pro sebe obvykle vyhodnotí, že *learner autonomy* vůbec „nefunguje“.⁴⁰ Je třeba opustit domněnku, že předání zodpovědnosti samo o sobě vede k vyšší motivaci k učení. O motivaci totiž nelze uvažovat jen ve vztahu k obsahu učení, ale jde právě i o motivaci chtít *vůbec* přebírat zodpovědnost za učení.⁴¹ Děti ji často nemají, protože mívají tendenci se domnívat, že když se učí samostatně, je to něco méně kvalitního, než když je učí učitelé, což je pochopitelně postoj ovlivněný mainstreamovým pohledem na školství, kterému dítě obtížně unikne, i když třeba navštěvuje školu alternativní.⁴² Dalo by se předpokládat, že si žáci budou skutečně skvěle řídit svoje učení, když k tomu dostanou příležitost, ale tak jednoduché to není. Potřebují velké množství podpory ze strany učitele a možnost postupovat po jednotlivých krocích, než mohou skutečně vzít zodpovědnost jen na sebe. Můžeme žáky zahrnout sebevětším množstvím zdrojů k učení, ale bez přípravy a tréninku v tom budou více či méně ztraceni.⁴³

K tomu všemu bych raději podotkl, že celá čtyři desítky let trvající odborná diskuze o možnostech *learner autonomy* se vztahuje pouze k modelu „běžné“ školní třídy, resp. „běžné“ školy. Proto se také na jedné ze základních rovin rozlišuje autonomie „ve třídě“ a „mimo

³⁹ LITTLE, David. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. 1991, s. 3.

⁴⁰ LITTLE, David. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 1995, **23**(2), s. 178.

⁴¹ BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 2007, **40**(1), s. 29.

⁴² Srv. DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: What, why and how? In: LEFFA, Wilson J. (ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1994, s. 2–12. Viz zvl. s. 7.

⁴³ REINDERS, Hayo. Towards a classroom pedagogy for learner autonomy. *Australian Journal of Teacher Education*, 2010, **35**(5), s. 4 n.

třídu“.⁴⁴ Bylo by velmi zavádějící spojovat *learner autonomy* s koncepty „svobodného učení“ příznačné pro školy typu Sudbury Valley nebo Summerhill, kde je kontext výchovy diametrálně odlišný.⁴⁵

Co by tedy učitel, který chce úspěšně rozběhnout a udržet proces autonomizace, dělat *měl*? Autoři uvažují o roli učitele především skrze pojem *teacher autonomy*. Do značné míry sice funguje jako rétorická parita k *learner autonomy*, ale výchozí argument je celkem zřejmý: jestliže mají žáci převzít kontrolu nad svým učením, pak musí nejprve učitel převzít kontrolu nad svým vyučováním. Pochopitelně je v tom nutné rozlišovat, na kolik se jedná o učitelovu *schopnost* a na kolik o učitelovu *možnost*. To je další z důvodů, proč nelze na jednom místě dobře fungující modely autonomizace jednoduše převzít a aplikovat na místě jiném, neboť přístup škol k dodržování předepsaného kurikula (ať už na úrovni školy, nebo státu) se může výrazně lišit. Zejména v souvislosti se zaměřením na rozvoj autonomie ve třídě (viz pozn. 44) se o učiteli uvažuje jako o mediátorovi mezi vzdělávacími autoritami a žáky s tím, že učitel musí být dostatečně autonomní tak, aby si dokázal vytvořit široký „manévrovací prostor“ vzhledem k nutnosti (v případě autonomizace) individualizovaného a nestandardního přístupu k učení.⁴⁶ V kontextu výuky jazyků, v němž se o *learner autonomy* hovoří zdaleka nejčastěji, se *teacher autonomy* chápe především jako „schopnost sebe-řízeného profesního rozvoje“, chuť dále se vzdělávat a obecně převzít (od instituce) zodpovědnost za své vyučování.⁴⁷ David Little pak vidí stěžejní rovinu „výuky“ *learner autonomy* v tom, že proces autonomizace se musí odehrávat v „pedagogickém dialogu“ mezi učitelem a žákem. *Teacher autonomy* je v tomto

⁴⁴ „*Autonomy in the classroom*“ / „*Autonomy beyond (out of) the classroom*“. Autoři zabývající se *learner autonomy* se v podstatě již od začátku 90. let více soustředí na model rozvoje autonomie ve třídě, neboť o mimotřídních (přesněji spíše mimoškolních) aktivitách nemáme moc ponětí, na kolik autonomii skutečně *rozvíjejí*. Prvotní tematizace *learner autonomy* se naopak týkala primárně učení v mimoškolních „*self-access centres*“. Viz např. BENSON, Phil. *Autonomy in language teaching and learning. Language teaching*, 2007, **40**(1), s. 26 n.

⁴⁵ O škole Sudbury Valley viz např. GRAY, Peter. *Svoboda učení*. Praha: www.scio.cz, 2012. Na těchto školách se vychází z předpokladu, že děti se všechno naučí na základě svých přirozených učících schopností (zjednodušeně vzato). A na tom se současně zakládá jejich možná kritika ve vztahu k rozvoji autonomie. Např. podle Bleazby může být svoboda v Summerhillu dokonce v přímém rozporu s rozvojem autonomie (ovšem ne explicitně uchopené jako *learner autonomy*), neboť rozvoj kritického, meta-kognitivního a sebe-regulativního myšlení vyžaduje aktivní trénink, facilitaci ze strany učitele a učení založené i na problémech, které si člověk čistě sám od sebe nezvolí. Podle mě je však otázka, do jaké míry o rozvoj autonomie uchopené jako kritické myšlení apod. v Summerhillu vlastně stojí. BLEAZBY, Jennifer. *Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for children's rejection of the individual/community dualism. Analytic teaching*, 2006, **26**(1), s. 30–52.

⁴⁶ Na základě přístupu ke kurikulárním cílům lze rozlišovat konvergentní modely autonomie (v nichž se jen hledají alternativní cesty naplnění těchto cílů) a divergentní modely autonomie (kde je možné přenechat rozhodovací prostor učitelům/žákům i na úrovni cílů). Viz BENSON, Phil. *Autonomy in language teaching and learning. Language teaching*, 2007, **40**(1), s. 24.

⁴⁷ Tamtéž, s. 30 n.

smyslu uchopená asi nejvíc doslovně: učitel musí být sám schopný výborně kontrolovat své učení a tuto svou autonomii pak de facto učí děti. Jak učitel vybírá témata, jak dokáže pracovat se zdroji, jak kreativně nakládá s předepsaným kurikulem nebo jak uplatňuje vztah mezi teorií a praxí, to všechno (a mnohem více) nejenže učitel pomáhá autonomizaci vůbec provozovat, ale sám může jít svou autonomií příkladem.⁴⁸

Na několika posledních stránkách popisované tematizace *learner autonomy* odpovídají spíše tomu, co se v literatuře chápe jako „mainstreamové“ či „slabé“ pojetí autonomie. Stručně řečeno, v tomto pojetí se zdůrazňuje právě důležitost role učitele, postupnost či stupňovitost rozvoje autonomie a důraz na základní „učební trénink“ (*learner training*) – učení se, jak se učit – zvládnutí základních učebních strategií, autoregulaci učení apod. „Slabá pedagogika autonomie“ (*weak pedagogy for autonomy*) je určena primárně těm, kteří způsobilost ke kontrole svého učení zatím vůbec nemají, tudíž ji potřebují „trénovat“.⁴⁹ Stejně jako o distinkci mezi „slabou“ a „silnou“ autonomií lze analogicky uvažovat o „proaktivní“ a „reaktivní“ autonomii, v jejichž podstatě jde o to, zda si ti, kdo se učí, samostatně určují (resp. je jim dovoleno samostatně určovat) i obsah a směr svého učení (jsou proaktivní), nebo zda se pouze samostatně rozhodují o postupech svého učení z předem zadaných obsahů (jsou reaktivní).⁵⁰ V návaznosti na dříve popisované terminologické nejasnosti lze spolu s Bensonem uvažovat, zda vůbec má cenu „slabé“ či „reaktivní“ pojetí autonomie nazývat autonomií, když z toho plyne akorát nutnost generovat stále přesnější typologie.⁵¹ V jak spleťtém diskurzu se zde pohybuje, vyjde najevo, pokud bychom se vrátili k rozlišení autonomie jakožto svého druhu učební situace a autonomie jakožto schopnosti jedince. Třeba v případě otázky, kdo určuje obsah učení, lze o autonomii uvažovat jako o situaci (jedinec může mít schopnost si stanovovat obsah učení, což by odpovídalo „silnému“ pojetí, ale kvůli omezení ze strany instituce to dělat nesmí – nakonec tedy jde beztak o „slabé“ pojetí) i jako o schopnosti (naopak jedinec schopnost stanovit si cíl učení nemá, což odpovídá „slabému“ pojetí, ale učitel mu to umožňuje – jakkoliv jedinec tuto možnost neumí využít – takže jde de facto o „silné“ pojetí). Když oba výklady spojíme, zjistíme, že slovem autonomie bychom nakonec měli označovat pouze schopnost jedince zahrnující způsobilost stanovit si obsah učení v prostředí, kde si ho stanovit lze.

⁴⁸ Tamtéž, s. 30. Srv. LITTLE, David. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 1995, 23(2), s. 178 nn.

⁴⁹ BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 2007, 40(1), zvl. s. 24.

⁵⁰ Tamtéž, s. 23 n.

⁵¹ BENSON, Phil. Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France*, 2012, 9(1), s. 35.

Důvod, proč je právě „slabé“ pojetí autonomie mainstreamové (a proč se stále nazývá autonomií), je potřeba badatelů zkoumajících a propagujících autonomii neustále své pojetí obhajovat právě tím, že se snaží vytvářet obraz *learner autonomy* jakožto něčeho univerzálně uskutečnitelného a v zásadě nepříliš odlišného od klasického vyučování (např. prostřednictvím vysvětlování, co všechno autonomie *není* – tj. třeba učení bez učitele – kterým začíná pozoruhodně velké množství textů věnovaných *learner autonomy*). Podle Bensona má tato „tendence k advokacii“ negativní dopad na stále poněkud nízké množství empirických studií, které jsou o to více potřeba kvůli tomu, že autonomie je – jak už bylo několikrát naznačeno – kontextuálně-variabilní konstrukt.⁵² K tomu je třeba poznamenat, že za posledních deset let (tj. od Bensonova článku) se situace přeci jen změnila a empirických studií je mnohem větší množství. A pokud snad dříve platilo, že autonomie je téměř výhradně jen „západní ideál“ vyplývající z ideologie liberálního individualismu a že jeho přenositelnost do odlišných kulturních kontextů je problematická⁵³ (i vzhledem k přetrvávající ideologii orientalismu projevující se v alteritních diskurzích příznačných pro ELT, které proti sobě stavějí obecně aktivního západního studenta proti pasivnímu ne-západnímu studentovi),⁵⁴ v současné době lze nalézt opravdu velké množství článků z vědeckých časopisů zabývajících se *learner autonomy* z prostředí Blízkého východu, východní Asie či Latinské Ameriky.

Kritika některých badatelů zaměřená vůči „slabému“ či mainstreamovému pojetí *learner autonomy* se odvíjí především od argumentu, že tohle pojetí se zaměřuje pouze na „nižší“ úroveň autonomie, tj. třeba učení se učit prostřednictvím učitelem řízeného tréninku učebních strategií. Je to vlastně úplně opačný „rizikový“ předpoklad, než jaký byl popisovaný výše: ve „slabých“ pedagogikách autonomie existuje riziko, že učitelé získají pocit, že žáci v podstatě moc nejsou schopní autonomního jednání a je třeba je vést krok za krokem. Takový přístup pak může logicky vést k omezení možnosti dosáhnout vyšších úrovní autonomie, v nichž žáci už v podstatě autonomní jsou a společně s učitelem a ostatními žáky budují optimální podmínky pro svůj další rozvoj. „Silné“ pedagogiky autonomie jsou příznačné právě tím, že více operují se sociální rovinou učení. Většina badatelů se však shoduje na tom, že jediný mainstreamový koncept autonomie ve skutečnosti neexistuje (vzhledem k variabilitě „verzí“ a „úrovňování autonomie“ – viz výše) stejně jako přísná distinkce mezi „slabým“ a „silným“ a že je prostě třeba reflektovat oba pohledy, obě možná rizika (v zásadě lze říct příliš velká nebo příliš malá

⁵² BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 2007, **40**(1), s. 34.

⁵³ LITTLE, David. *Learner autonomy and second/foreign language learning* [online]. Centre for Languages, Linguistic and Ares Studies, 2002 [cit. 25. 5. 2018]. Dostupné z: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>.

⁵⁴ BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 2007, **40**(1), s. 25.

důvěra v možnosti žáků).⁵⁵ Možná o něco přesnější a přínosnější je v tomto směru pohled, který nabízí Kumaravadivelu.⁵⁶ Rozlišuje „úzký“ a „široký“ pohled na autonomii: zatímco v úzkém pohledu je hlavním smyslem *learner autonomy* „učit se učit“ (*to learn to learn*), v širokém pohledu se „učení se učit“ nahlíží jako pouhý prostředek směřující k cíli, kterým je „učit se být svobodný“ (*to learn to liberate*). Zatímco ta první, „studijní“ forma autonomie (*academic autonomy*) umožňuje žákům na praktické rovině strategicky realizovat svůj *učební* potenciál, druhá, „liberativní“ forma autonomie (*liberatory autonomy*) je vede ke kritickému přemýšlení tak, aby mohli realizovat svůj *lidský* potenciál. Liberativní autonomie jde mnohem dál než studijní autonomie, neboť pomáhá rozpoznávat „sociálně-politické překážky“ na cestě vzděláním a poskytuje intelektuální nástroje k jejich překonávání. Jelikož je tahle interpretace stále produkována na poli týkajícím se primárně výuky cizích jazyků, za konkrétní implikaci liberativní autonomie ve výuce považuje Kumaravadivelu především pěstování nadstandardní podoby reflexivity vůči vzájemným vztahům jazyka, kultury a společnosti.⁵⁷

1.2 Učební autonomie

Pokud snad z předcházejícího výkladu vznikl dojem, že pojem *learner autonomy* je z hlediska množství významů a funkcí, které jsou mu připisovány v zahraniční literatuře, těžko uchopitelný, významy „učební autonomie“ (případně pojmu autonomie užívaného v kontextu učení) jsou v diskurzích české pedagogiky vyloženě diseminující.⁵⁸ Zatímco jistou „výhodou“ pro porozumění *learner autonomy* je v drtivé většině případů shodný kontext (učení se cizímu jazyku), kanoničnost významných autorů a textů (Holec, Little, Benson a další) a v zásadě

⁵⁵ Tamtéž, s. 24.

⁵⁶ KUMARAVADIVELU, Bala. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003, zvl. s. 133–143. Celou kapitolu „Promoting Learner Autonomy“ lze jednoznačně doporučit nejen jako další kompaktní přehledový článek o *learner autonomy*, ale zejména kvůli pozoruhodným návrhům konkrétních aktivit, které může učitel zavádět pro rozvoj autonomie.

⁵⁷ Tamtéž, s. 141–143.

⁵⁸ Když prozatím odhlédnu od toho, které významy to jsou, ani čistě na rovině signifiantu v češtině neexistuje žádná ustálená forma. Jako hlavní jazykovou formu pro „pojem autonomie užívaný v kontextu učení“ zde proto na základě vlastní volby používám pojem „učební autonomie“ jakožto z mého pohledu nejvýstižnější a zahrnující menší množství zavádějících konotací. Např. již v úvodní části práce problematizovaný pojem „autonomie žáka“, který se přirozeně nabízí jako vhodný překlad *learner autonomy*, má značnou nevýhodu v tom, že jej lze pochopit i prostě jako autonomii člověka, *který je právě žákem*, tj. na žáka pojímaného jako *osobu žáka* a ne jako žáka ve smyslu někoho, *kdo se učí*. Právě tehle drobný rozpor může hrát v (ne)porozumění učební autonomii v českých textech dost zásadní roli třeba v případě, že autonomií žáka je myšlen pouze žákův pocit osobní autonomie, který však ve svém významu ani zdaleka automaticky nenese „schopnost kontroly nad svým učením“.

stejná výchozí definice („převzít kontrolu nad svým učením“), v případě učební autonomie je kontextů použití několik, neexistuje tedy ani žádný jednotný kánon a definice buď neexistují, nebo jsou přebírány ze zahraniční literatury.

Na následujících stránkách přehledovým způsobem vyložím, které kontexty to jsou a jak je v nich autonomie ve vztahu k učení uchopena. Nekladu si při tom nárok na zpracování všech výskytů pojmu, což by patrně nebylo ani moc prospěšné. Níže uvedené kontexty je pak třeba chápat více jako explikativní modely přímo pro tuto práci spíše než o sobě existující a vzájemně vymezené badatelské oblasti. Naopak se tyto kontexty poměrně živelně prolínají. Jsou to:

- 1) Výuka cizích jazyků (autonomie uchopená jako *learner autonomy*)
- 2) Autoregulace učení (autonomie nahlížená skrze proces autoregulace včetně poukazu k metakognici, autodeterminaci a učebním kompetencím)
- 3) Alternativní školy (autonomie jako svoboda učení, samostatnost či samoučení)⁵⁹

1.2.1 Výuka cizích jazyků

Učební autonomie zcela odpovídající tomu, co bylo výše charakterizováno jako *learner autonomy*, se objevuje (poněkud nepřekvapivě) v textech, zabývajících se výukou a učením se cizích jazyků. Jedná se především o kvalifikační práce studentů různých univerzit, které jsou často psané (vzhledem k zaměření na cizojazyčnou výuku) v anglickém jazyce a přebírají tak pojmový slovník zahraničních autorů doslovně. V případě českých názvů prací nebo nutnosti *learner autonomy* přeložit do češtiny v abstraktu se však lze setkat i s výrazy typu „autonomie žáka“, „žákovská autonomie“, „autonomie v procesu učení“, „učební autonomie“ i „autonomie studentů“. Všechny tyto práce jsou orientované podobně: v teoretické části se popisují různá východiska převzatá především z kánonu *learner autonomy* (včetně odkazů na Holce, Bensona

⁵⁹ Bylo by možné uvažovat i o dalších kontextech: např. autonomie školy. Neuvádím ho zde na samostatném místě z toho důvodu, že byť je zde souvislost zřejmá, autonomie školy už notně přesahuje rámec autonomie v učení jako takovém. Jako o jistém předpokladu na rovině „profesionality“ a „pedagogické autonomie“ učitele uvažuje o autonomním učení v kontextu autonomie školy RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole*. Praha: Agentura Strom, 1996, zvl. s. 7 a 49. Jakožto „úroveň“ či „modalitu“ „autonomie při výchově a vzdělávání“ spatřují autonomii školy jako instituce MAREŠ, Jan; MAREŠ, Jiří. Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, 2014, 64(1), s. 84. (Ovšem zároveň podotýkají, že přístup autorů zabývajících se autonomií školy bývá z hlediska operacionalizace autonomie velmi eklektický, prakticistní a nereflektující svá odlišná východiska.) Stejně tak si v této práci ani zdaleka nekladu nárok na to brát ohled na významovou produkci týkající se samotného pojmu *autonomie* bez těsnějšího vztahu k učení (např. v právu, psychologii či filosofii).

aj.) a ve druhé části následuje praktická rovina konkrétních možností rozvoje *learner autonomy*, ať už formou aplikovaného výzkumu či nějaké formy evaluace.⁶⁰

Kontext použití učební autonomie jako *learner autonomy* je terminologicky i významově velmi ucelený už prostě tím, že v zásadě navazuje na několik desítek let trvající (a tedy do značné míry konsolidovanou) badatelskou tradici. Problematická je však reflexe této ucelenosti a této návaznosti na silnou tradici v publikacích mimo tento kontext. Mareš a Mareš např. řadí *learner autonomy* („autonomie žáka v procesu učení“) do roviny možných pojetí autonomie nazývané „úroveň učitele a jeho interakce se žáky“ s tím, že „nedílnou součástí jsou aktivizující výukové činnosti učitele a jejich vnímání studenty“. Jako hlavní ideové předpoklady pro toto pojetí pak označili práce Henriho Holce a autodeterminační teorii Deciho a Ryana.⁶¹ Ne že by se snad uvedené výpovědi zařadit do kontextu *learner autonomy* vůbec nedaly (nehledě na celkovou reduktivnost, takto silně akcentovaná role učitele by neodpovídala dokonce ani „nejslabšímu“ pojetí *learner autonomy*), ovšem následující rovinu autonomie Mareš a Mareš nazývají „úroveň žáků, jejich autoregulace a autonomie“, což do kontextu *learner autonomy* zapadá také, ne-li více. Jestliže se pak dále v jejich práci hovoří o „autonomii žáků“, „autonomii u žáků“, „žákovské autonomii“, „učební autonomii žáků“ a „učení se autonomií“, v nichž se mísí významy autonomie jako procesu, jako situace, jako určitých schopností či jako pocitu nezávislosti, a to na základě různých teoretických východisek, čtenář už si nemůže být vůbec jistý, co to tedy autonomie žáka vlastně je či jak (a jestli vůbec) se vztahuje k původnímu „převzetí kontroly nad svým učením“ (včetně veškerých implikací, které z této definice v tradici *learner autonomy* plynou). Přestože je práce Mareše a Mareše v českém prostředí rozhodně nadstandardní a přínosná, je zároveň symptomatická pro poněkud zmatenou práci s pojmy, která z učební autonomie činí v českém prostředí neuchopitelnou fatu morgánu a je možná důvodem, proč zde není příliš často tematizovaná.

⁶⁰ Např. SVÁROVSKÝ, Jan. *Rozvoj učební autonomie jako osobnostní kvality (se zaměřením na výuku cizích jazyků)*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, 2008. JURÍKOVÁ, Ivana. *Fostering Learner Autonomy: Action Research*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2015. JENČÍKOVÁ, Zuzana. *Rozvoj učební autonomie studentů na středních školách*. Diplomová práce. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ZEISEK, Adam. *Students' Autonomy: Developing individual learning plans at secondary school*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. BENEŠOVÁ, Eva. *Learner autonomy*. Diplomová práce. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, 2015.

⁶¹ MAREŠ, Jan; MAREŠ, Jiří. Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, 2014, **64**(1), s. 85 n.

1.2.2 Autoregulace učení

Hned na úvod lze říct, že v českých textech jsou pojmy „autoregulace učení“ a „učební autonomie“ v zásadě synonymické.⁶² Autoregulace učení znamená řízení vlastního učení, je to učení, jak se učit, které je iniciované a řízené samotným žákem v protikladu vůči vnějšímu řízení.⁶³ Přesněji formulovaná definice (převzatá od klasické definice Zimmermana) by mohla znít: „*Autoregulace učení je taková úroveň učení, kdy se žák stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činnosti a motivační, tak metakognitivní.*“ Není to však mentální schopnost ani učební dovednost. „*Je to spíše proces řízení sebe samého, s pomocí něhož žáci transformují své mentální schopnosti do dovedností potřebných pro učení.*“⁶⁴ Takové pojetí je samozřejmě velmi blízké i tomu, jak byla původně definována *learner autonomy* (kromě „řízení svého učení“ a „učení se učit“ se v případě autoregulace hovoří také o „převzetí zodpovědnosti za své učení“).

Kromě dříve připomínaného spojení autoregulace a autonomie jakožto „třetí modality autonomie při výchově a vzdělávání“ uvádí Mareš v kontextu „změn učebních činností žáka“, v ještě širším smyslu pak „strategií ovlivňování stylů učení“, pojem „autonomizační proces“ jako ideu vzešlou z Univerzity v Nancy (kde působil Henri Holec), což jsou podle něj zvnějšku zapříčiněné změny v učení, jejichž cílem je získání „autoregulačních způsobilostí“.⁶⁵ I zde se tedy ukazuje jistá pojmová disparátnost,⁶⁶ kdy je na jedné straně autoregulace nahlížena jako proces, jehož výsledkem je (implicitně vzato) učební autonomie a na straně druhé je zde autonomizační proces, jehož výsledkem je způsobilost k autoregulaci. Jediný zásadní rozdíl, který se zde ukazuje, je zasazení autonomizačního procesu (s jasným poukazem k *learner*

⁶² Přesněji řečeno, Janíková explicitně jako synonyma ztotožňuje „autoregulované učení“ a „autonomní učení“, ovšem s tím, že někteří autoři poukazují, že autonomie „znamená více“ než autoregulace. Viz JANÍKOVÁ, Věra. *Autonomie v procesu vyučování a učení se cizímu jazyku*. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 17–34. Prakticky ojedinělou, byť stále základní, reflexi vztahu významů autoregulace a autonomie učení v kontextu *learner autonomy* lze nalézt u CHVÁLOVÁ, Marie. *Příležitosti k rozvíjení autonomie žáka v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ a role přesvědčení vztahující se k žákově autonomii a jejímu rozvíjení*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2018, s. 13 n.

⁶³ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 505. V souvislosti s „metaučním“ viz MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, s. 142.

⁶⁴ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 506.

⁶⁵ MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. 1998, s. 155.

⁶⁶ Raději podotýkám, že na tomto místě ani jinde nepovažuji jakékoliv své kritické poznámky ohledně nepřesného nakládání s pojmy za výtky konkrétním autorům, ale zmíněnou disparátnost chápu jako v zásadě nutný a jen obtížně odstranitelný důsledek poněkud fluidního českého (a nejen českého) diskurzu autonomie. Naopak právě zásluhou Mareše a dalších se daří množství pojmů více reflektovat a redukovat.

autonomy skrze odkaz na Holce) do kontextu „vnějšího řízení změn“, tedy změn v učení, které iniciuje primárně učitel. Oproti tomu autoregulace učení má těžiště ve změnách, které iniciuje primárně žák. Rozlišení mezi tím, jestli snaha o řízení vlastního učení přichází „od sebe“ nebo „od někoho“ sice smysl dává (jakkoliv o tom jen těžko můžeme uvažovat jako o nějaké binární opozici), ale vztažením jednoho k učební autonomii (resp. *learner autonomy*) a druhého k autoregulaci působí poněkud uměle, neboť nemá logickou oporu ve významu obou slov.⁶⁷

Jednu z nejpropracovanějších tematizací autoregulace učení v českém prostředí lze nalézt u Karly Hrbáčkové.⁶⁸ Pro naši terminologickou analýzu je pozoruhodná zejména část, kde si Hrbáčková klade nárok „terminologicky ujednotit základní pojmy související s problematikou autoregulace učení.“⁶⁹ Autoregulaci učení chápe jako „proces, při kterém žák (student) řídí své učení bez kontroly zvnějšku.“ Podobně jako Mareš právě na základě rozdílu mezi „vnější kontrolou“ a „vnitřní regulací“ rozlišuje pojmy „autoregulace učení“ (člověk reguluje své učení, protože sám chce) a „seberízení učení“ (člověk při regulaci svého učení vychází především z požadavku vnějšího okolí). Pojem *self-directed learning* je prakticky synonymem pro *learner autonomy*, což už však Hrbáčková nereфлекtuje stejně jako sémantický vztah autoregulace a autonomie (jen nejasně k sobě úzce vztahuje „autoregulované, autonomní a samostatné učení“). Nehledě na to, že autoregulace v podstatě je česky seberízení, na praktické rovině použití pojmů se stejně nakonec ukazuje, jak může být rozlišení mezi vnější a vnitřní sebe-kontrolou učení zavádějící. Vychází to najevo třeba z formulací spojujících míru direktivity (uchopené dokonce jako míra „podpory autonomie“) učitele: na základě toho, jak moc učitel podporuje autonomii žáka (jak určitým způsobem „povzbuzuje“, „motivuje“ žáky), se zkoumá „celková úroveň autoregulace žáků“. V souladu se stanovenou terminologií by však mělo jít o otázku, jestli mají na základě přístupu učitele spíše schopnost seberízení, či autoregulace, což pochopitelně zní absurdně. Nakonec si zde můžeme všimnout i obligátního momentu (pro diskurz autonomie), kdy se z autoregulace jakožto procesu stane spíše „úrovňová“ schopnost či explicitně něco, čím žák může „disponovat“.⁷⁰ Další výklad však ukáže, že z této zdánlivé aporie existuje poměrně jednoduchá cesta ven, přičemž se lze opřít právě o text Hrbáčkové.

⁶⁷ V podstatě se zde jedná o obdobný problém jako výše diskutované výslovné ztotožnění *learner autonomy* s něčím, co „dělá“ učitel. Viz MAREŠ, Jan; MAREŠ, Jirí. Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, 2014, 64(1), s. 85 n.

⁶⁸ HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2010.

⁶⁹ Tamtéž, s. 11.

⁷⁰ Tamtéž, např. s. 121.

Jako stěžejní součást programů určených pro umožnění či rozvoj (procesu) autoregulace učení se tradičně uvažuje o kognitivních a metakognitivních strategiích, které charakterizují více než cokoliv jiného „učení se učit“.⁷¹ V tradici *learner autonomy* se nejčastěji naprosto analogicky hovoří o učebních strategiích (*learning strategies*) a učebním tréninku (*learner training*).⁷² Ve zkratce jde např. o „*formulování vlastních učebních cílů, plánování učebních postupů, obstarávání si potřebných informací, přemýšlení a promyšlení svého konání, kontrolování a hodnocení procesů vlastního učení*“.⁷³ Podstatné je, že Foltýnová uvádí v této souvislosti pojem „autoregulační dovednosti“, který definuje jako „způsobilosti člověka řídit vlastní učení“.⁷⁴ Hrbáčková pak souhrn těchto způsobilostí („zahrnující znalosti, dovednosti, postoje aj.“) označuje jako „kompetence k autoregulaci“ (plurál).⁷⁵ Hrbáčková pak podrobně rozpracovává „klíčové komponenty“, „které vstupují do procesu autoregulace učení“.⁷⁶ Není zde podstatné řešit, jak se k sobě vztahují „kompetence“ a „komponenty“; z hlediska toho, kam směřujeme, jde v zásadě o totéž. Hlavní totiž je, že mezi ně patří tři velké oblasti: „motivační činitele“, „volní strategie“ a „kognitivní a metakognitivní strategie“. Přestože Hrbáčková to explicitně netvrdí, poslední oblast bychom mohli označit právě jako „autoregulační dovednosti“ – jakožto dovednosti „učit se učit“.⁷⁷ Abychom tedy metaforicky unikli ze zmiňované aporie, můžeme konstatovat, že autoregulace učení je určitý proces, při němž je potřeba „disponovat“ nějakou elementární úrovní autoregulačních kompetencí, tj. určitou úrovní motivace, vůle a autoregulačních dovedností (k tomu, aby se proces vůbec „spustil“; a jak podotýká Mareš, potenciál k tomu má každý),⁷⁸ a v němž se tyto kompetence zároveň dále rozvíjejí – jejich rozvoj je dokonce cílem procesu autoregulace.

⁷¹ HNILICA, Karel. Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. *Pedagogika*, 1992, (42)4, s. 477–485.

⁷² Např. BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 2007, 40(1), s. 28.

⁷³ FOLTÝNOVÁ, Darina. Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, 2009, 19(2), s. 72–88.

⁷⁴ Tamtéž, s. 76.

⁷⁵ HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2010, s. 21. Na jedné straně sice Hrbáčková uvádí „kompetence k autoregulaci“ v plurálu, ale o něco dál již označuje autoregulaci učení jako „významnou nadprofesní kompetenci“. Viz tamtéž, s. 22.

⁷⁶ Tamtéž, s. 48–72.

⁷⁷ Je důležité zmínit, že Foltýnová i Hrbáčková důsledně rozlišují dovednost a strategii: autoregulační strategie je něco, co vede k získání autoregulační dovednosti. Viz např. tamtéž, s. 21.

⁷⁸ MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, s. 172.

Problematičnost vztahu autoregulace a autonomie jako takřka synonym se ukazuje i v literatuře k *learner autonomy*, kde je autoregulace (*self-regulation*)⁷⁹ chápána jako určitá nadstavba výše diskutovaného „slabého“ pojetí *learner autonomy*, určité „mezípatro“, pod nímž se nacházejí učební strategie a učební trénink (řekněme jednoduše učit se učit, ale nic víc) a nad nímž stojí úroveň, kdy učící získají schopnost „transcendence“ k vyšším cílům ve vztahu ke „světu za školní třídou“ a v podstatě se sami stanou učiteli či badateli.⁸⁰ Oproti klasickému pojetí učebních strategií umožňuje totiž pojem autoregulace učení zahrnout do procesu učení kromě kognitivních aspektů také složku metakognitivní, motivační či emoční, prostě širší sebe-pojetí a sebe-management – ovšem stále a především ve vztahu k tomu naučit se učit, převzít zodpovědnost za své učení, a dostát tak výzvě celoživotního učení.⁸¹ Na tom se ukazuje, že k sobě oba pojmy sice úzce patří, ale koncept *learner autonomy* má přeci jen o něco širší hranice.⁸² V interpretaci českých autorů oproti tomu obojí víceméně splývá, resp. pojem autoregulace je zde oproti autonomii výrazně více tematizován, takže samotná autonomie se v něm jakoby ztrácí.

Jistá „pohlčenost“ učební autonomie se dobře ukazuje na s autoregulací těsně spojených konceptech metakognice a motivace – autodeterminace. Podle Petřkové patří „metakognitivní kompetence“ (tj. souhrn reflexivních přístupů k učení – pozorování, kontrola, vyhodnocování, usměrňování atd.) mezi „podstatné znaky autonomního učení“, ovšem není jasné, které další znaky kromě metakognice do něj patří.⁸³ Naopak výraznější konsensus lze najít v případě vztahu metakognice a autoregulace učení, v němž je metakognice uvažována jako dílčí součást procesu autoregulace, je jeho předpokladem, či dokonce podmínkou.⁸⁴ Teorii autodeterminace pak uvádí trojice autorů do souvislosti s otázkou, „jak vést žáky k autonomii v učení“.⁸⁵ Není

⁷⁹ Na rozdíl od *learner autonomy* zde pojem *self-regulation* automaticky překládám jako autoregulace jednoduše z toho důvodu, že zahraniční i české texty čerpají (na rozdíl od poněkud nejasných východisek učební autonomie) ze stejných zdrojů.

⁸⁰ BENSON, Phil. *Autonomy in language teaching and learning*. *Language teaching*, 2007, **40**(1), s. 23.

⁸¹ Tamtéž, s. 28. Též částečně podle MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, s. 171 nn.

⁸² Nicméně oba pojmy se objevovaly vedle sebe přinejmenším už od 70. let 20. století., takže jejich stále jen celkem vágní vymezenost i v zahraniční literatuře se zdá trochu podivná a šlo by ji patrně přičíst na vrub nedostatečné intelektuální komunikaci mezi různými badatelskými proudy. Srv. JANÍKOVÁ, Věra. *Autonomie v procesu vyučování a učení se cizímu jazyku*. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 17–34.

⁸³ PETŘKOVÁ, Anna. *Autonomní učební kompetence dospělých*. *Pedagogika*, 1994, **44**(3), s. 265–272.

⁸⁴ LOKAJÍČKOVÁ, Veronika. *Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky*. *Pedagogika*, 2014, **64**(3), s. 287–306. Zvl. s. 293 n.

⁸⁵ MAREŠ, Jiří; MAN, František; PROKEŠOVÁ, Ludmila. *Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti*. *Pedagogika*, 1996, **46**(1), s. 5–17.

tím pochopitelně myšlen přímý odkaz k *learner autonomy*, přestože v této tradici je teorie autodeterminace jakožto kruciální složka motivace tematizována velmi často.⁸⁶ Stručně vzato, teorie autodeterminace (autorů Deciho a Ryana) se zakládá na akcentování vnitřní motivace, v jejímž jádru se nachází „potřeba autonomie“ právě ve smyslu autodeterminace čili sebeurčení, nezávislosti. Důležité ale je, že se jedná o *pocit* (osobní) autonomie. „*Člověk, který je vnitřně motivován, je autonomní. To znamená, že jedná s pocitem: já se rozhoduji z vlastní vůle, ochotně, bez nátlaku.*“⁸⁷ Zde je potřeba reflektovat, že takto pojatá „autonomie žáka“ je (pouze) autonomií *osoby žáka*, která je (bráno zjednodušeně) předpokladem pro vnitřní motivaci, která je zase podmínkou úspěšné autoregulace. Problém totiž nastává tehdy, když se tento, řekněme základní model autonomie (pocitu možnosti nezávislého jednání), objevuje v bezprostředním propojení s pojmy „autonomie učení žáků“ či „žakovská autonomie při učení“, aniž by bylo zřejmé, že jde o zcela jinou rovinu autonomie, než je *learner autonomy* nebo autoregulace.⁸⁸ Význam učební autonomie se pak v obdobných kontextech naprosto rozplývá.

Celkem podrobnou a přesnou rozpracovanost pojmu autoregulace učení je však třeba brát jako výhodu a možnost se s učební autonomií terminologicky vyrovnat. Pokud chceme používat oba pojmy současně, dává větší smysl používat autoregulaci ve vztahu k procesu učení a učební autonomii jako výsledek tohoto procesu. Jestliže regulaci lze z podstaty toho slova chápat jako zasahování do „živelného průběhu dějů“⁸⁹ a autonomie v sobě etymologicky obsahuje „hledání vlastních zákonitostí“,⁹⁰ pak můžeme konstatovat, že v procesu učení je třeba nejprve autoregulovat to, co v nás přirozeně, původně zůstává neřízené (na kognitivní, meta-kognitivní, emociální či sociální rovině), a teprve tehdy (metaforicky by šlo říct „po zkrocení původní

⁸⁶ Významné jsou v tomto ohledu práce Emy Ushioda, v nichž lze nalézt úzké propojení mezi *learner autonomy*, *self-regulation* a *self-determination*. Viz např. USHIODA, Ema. Motivation as a socially mediated process. In: LITTLE, David; RIDLEY, Jennifer; USHIODA, Ema (eds.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003, s. 90–102.

⁸⁷ MAREŠ, Jan; MAREŠ, Jiří. Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, 2014, **64**(1), s. 84.

⁸⁸ Tamtéž, s. 93. Podobnou situaci lze nalézt v jinak přehledném shrnutí bádání k autoregulaci a autodeterminaci u HÁJKOVÁ, Zuzana. *Rozvoj autonomie žáků ve školách C. Freineta*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016, s. 27–29. V obou případech se jedná o odkaz k jisté zahraniční studii věnované možnostem rozvoje „autonomie studentů v průběhu učební aktivity“, kde se jedná právě o popisované „základní“ pojetí autonomie čili pouze o pocit autonomie, nikoliv o převzetí řízení/kontroly nad svým učením. Viz REEVE, Johnmarshall; JANG, Hyungshim. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 2006, **98**(1), s. 209–218.

⁸⁹ HELUS, Zdeněk; PAVELKOVÁ, Isabella. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 1992, (42)2, s. 199.

⁹⁰ Z řeckého *auto* (sám, vlastní) *nomos* (zákon) – být autonomní jako „být sám sobě zákonem“, „žít podle vlastních zákonů“. Ve starší literatuře (a zejména u Kantova filosofického pojetí autonomie) se objevují dokonce pojmy „samozákonnost“ a „svézákonnost“. Přímou vztahu k autonomnímu učení si všimá etymologických souvislostí RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole*. Praha: Agentura Strom, 1996, zvl. s. 8 a 49.

živelnosti“) mít možnost být autonomní čili být způsobilí k tomu stanovovat si „zákony“ svého dalšího jednání, v tomto případě učení, jinak řečeno být samo-zákonodávní, samo-statní, samostatní („na vlastních nohou“). *Auto* (-regulace) je nezávislost, svoboda, volnost – možnost vůbec být ze sebe sama. *Auto-nomos* je využití této svobody ve svůj prospěch, aktivní tvoření toho, kým chci být – dávám tomu nějaký řád a smysl, zákon. Autonomie se tím zásadně liší od automacie (samovolnosti, žití bez vlastního přičinění) i autokracie (samovlády, „dělám si, co chci“). Autonomie má totiž nezbytně sociální rovinu, jak to slavně vyložil Kant,⁹¹ a co zároveň odpovídá (tedy již ne v čistě kantovském smyslu) dříve zmiňovanému „silnému“ pojetí *learner autonomy*.⁹²

Přestože uvedenému pojmovému rozlišení na autoregulaci – proces a autonomii – produkt napomáhá i fakt, že samotné slovo regulace vyjadřuje určitou činnost (něco se reguluje), zatímco autonomie vyjadřuje stav (něco je autonomní), může se stát v určitém smyslu opět zavádějícím: jakmile někdo dosáhne autonomie, znamená to, že již nepotřebuje autoregulaci? Pokud je regulace uchopena jako omezení vynořujícího se negativního (překonávání překážek) a autonomie jako směřování zvoleného pozitivního (vytyčování ideální cesty), nejde ve výsledku o dva neustále se překrývající procesy (a vlastně i schopnosti) zároveň? Možná by stačilo jen drobné zpřesnění: učební autonomie je schopnost autoregulovat své učení. Na tomto místě bychom dokonce mohli vyvodit definici: učební autonomie je schopnost plně kontrolovat své učení v procesu autoregulace. Slovo „schopnost“ umožňuje vyjádřit o něco širší spektrum významů než různé anglické ekvivalenty uvažované ve vztahu k *learner autonomy*, a lze ji tak chápat jako zároveň dovednost (*ability*) – mít schopnost (něco umět) i způsobilost (*capacity*) – být schopen (něčeho). „Kontrolovat“ (své učení) je ustálená podoba slovesa vyjadřujícího způsob „nakládání“ se svým učáním, který postupně vykrytalizoval z úžeji zaměřených sloves „být zodpovědný za“ či „řídit“ v tematizacích definic *learner autonomy*. Kontrola v sobě již nese zodpovědnost jako předpoklad (kontrolovat cokoli je vždy již zodpovědná činnost) a zároveň vyjadřuje význam „mít pod kontrolou“ obsah, způsob i cíl svého učení s tím, že se zde záměrně nechává prostor pro jistou skromnost: kontrola neznamená nárok na řízení ve smyslu ovládnutí, což by striktně vzato nebylo nikdy možné – učení jakožto komplexní přirozený proces se absolutnímu ovládnutí vůlí přeci jen vymyká, nehledě na to, že takový nárok by odkazoval k dualistickému pojetí člověka: těla (v případě učení třeba na úrovni neuronálních

⁹¹ „Principem autonomie je tedy: nevolit jinak než tak, aby maximy její volby byly zahrnuty v témž chtění jako obecný zákon.“ KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1976. s. 92

⁹² O sociální podmíněnosti autonomie viz BENSON, Phil. *Autonomy in language learning, learning and life. Synergies France*, 2012, 9(1), s. 32.

struktur) a ducha či instinktů a vůle. Velmi důležité je slovo „plně“ (kontrolovat), jež v sobě zahrnuje předpoklad vysoké kvality a úplnosti kontroly, kterou jistě nelze získat na první pokus třeba jen tak, že se člověk ocitne v situaci, kdy mu nic jiného než kontrolovat své učení nezbyvá (jak bylo diskutováno výše v souvislosti s popřením významu *learner autonomy* jako „situace“ a „volnosti“).

Potud se jedná jen o lehce revidovanou klasickou definici *learner autonomy*. Připadá mi však zásadní doplnit ji ještě o uvedený dovětek „v procesu autoregulace“, a to z několika důvodů. Za prvé se tím jasně vymezuje vztah obou pojmů a umožňuje v českém prostředí málo používaný pojem učební autonomie zasadit do úzké vazby s naopak hojně používaným a hlavně propracovaným konceptem autoregulace učení, kam podle mě naprosto logicky patří. Jasně se tím rozlišuje, co je proces a co výsledek, co je situovanost a co schopnost. Především se tím ale říká, že učební autonomii rozhodně nelze chápat ve vágním „vzduchoprázdnu“, jež se otevírá univerzálnímu uchopení (a tedy potenciálnímu nepochopení), nýbrž je třeba ji chápat konkrétně na té úrovni, kdy je člověk v první řadě aktivním aktérem procesů spojených s učením: je k učení motivovaný, sám jej iniciuje a sám (od sebe) směřuje svou činnost, kterou dokáže sám reflektovat. Kromě toho se vždy již musí jednat o *určitý* proces, o proces učení *něčeho*. Na základě rozpracování starších definic bychom si totiž mohli klást otázku, do jaké míry je schopnost učební autonomie univerzálně aplikovatelná na *veškeré* učení. Ačkoli je možné se domnívat, že člověk, který se stal učebně autonomním jednou (v jednom konkrétním učebním kontextu), má pak zvýšenou šanci prokázat učební autonomii i v kontextu dalším, dle mého názoru z toho není třeba činit velké téma a celou tuhle otázku bych jednoduše uzavřel s tím, že učební autonomie je prostě závislá na kontextu učení (tahle poněkud banální skutečnost je často reflektována i v tradici *learner autonomy*).

Ještě na dovysvětlení vztahu autonomie a autoregulace: Lze si představit dvě situace: Člověk se sám učí, má své učení plně pod kontrolou, „jde mu to“, ale není v něm plně aktivním aktérem (třeba se učí na písémku z něčeho, co ho nezajímá). Pak si představme člověka, který se ocitne v situaci, v níž se stane aktivním aktérem, tj. dokáže se vnitřně motivovat a zkouší řídit své učení, ale celý tenhle proces autoregulace nemá vůbec pod kontrolou a ve výsledku se „nic nenaučí“. Pouze při propojení pozitivních rysů z obou momentů lze hovořit o učební autonomii.

Zbývá vysvětlit ještě jeden problematický ohled uvedené definice. Jakou schopnost přisoudit člověku, který se ve výše uvedené druhé situaci nikoli „nic nenaučí“, ale naučí se toho řekněme „o něco víc“, ovšem stále se nedá mluvit o „plné kontrole“ nad tímto procesem ve smyslu vysoké kvality a úplnosti (na)učení. Na to není lehká odpověď, ale domnívám se, že

pojmy učební autonomie, resp. učebně autonomní člověk, by měly zůstat spíše na rovině ideálního cíle, za nímž je třeba neustále směřovat. Pokud bych parafrázoval dříve zmiňovanou Littleovu poučku, dalo by se říct, že žáci mohou být v procesu autoregulace autonomní tak, aby se jednou mohli stát učebně autonomní. Proces autoregulace už se své podstaty „uděluje“ autonomii, ovšem jen v naprosto základním významu v podstatě plně obsaženém již v morfému „auto“ ve slově autoregulace. Proto je zcela legitimní si v praxi pokládat otázku, do jaké míry je ten či onen žák autonomní, ale nelze si ji klást tak, do jaké míry je učebně autonomní, pouze *jestli* už je učebně autonomní (v daném učebním kontextu). Kvůli ještě vyšší terminologické přesnosti by však bylo lepší slovo autonomie ve vztahu k žákovi v jeho každodenní praxi nepoužívat vůbec, protože to může přeci jen mylně odkazovat k *learner autonomy* (jakožto doslovnému překladu autonomie žáka). Tedy místo „do jaké míry je žák autonomní“ používat spíše výpovědi typu „jak žák zvládá proces autoregulace“.⁹³ Smysl by dávalo využít i dříve uvedený pojmový aparát týkající se autoregulačních dovedností, kompetencí či komponent,⁹⁴ které do procesu autoregulace vstupují, a hodnotit je zvlášť: tedy např. „jak je žák motivovaný“ nebo „jak dokáže využívat metakognitivní strategie“. „Mix“ jednotlivých kompetencí může být tak rozmanitý, že odvozovat z nich jakousi celkovou úroveň učební autonomie (když teď odhlédneme od čistě terminologického problému), by stejně nebylo příliš validní.

Učebně autonomní žák je sice ideální cíl, ale dosažitelný cíl. Po jeho dosažení (v daném učebním kontextu) však zároveň žák zůstává *pouze* učebně autonomním, zůstává expertem na své učení, ale už ne nutně na všechno ostatní ve svém životě. Na konec je tedy podle mě důležité zmínit, že rozhodně lze přemýšlet ještě o vyšších cílech, které učební autonomii sice nemusejí zahrnovat jako nějaký nutný předpoklad, ale jsou prostě poněkud širšího charakteru. Takto by bylo možné chápat autonomii životní nebo autonomii liberativní.⁹⁵ Na těchto vyšších rovinách se diskutuje rovněž o výchově k autenticitě jakožto určitém ideálním ohledu svobody či autonomie.⁹⁶ V této souvislosti lze zmínit např. výchovný model Jiřího Pelikána, v němž je

⁹³ Stejně tak slovní spojení „autonomní učení“ by se mělo vztahovat primárně k situaci, kdy se učí učebně autonomní člověk, oproti „autoregulovanému učení“, kdy se učí člověk, který k učební autonomii pouze směřuje.

⁹⁴ HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2010.

⁹⁵ BENSON, Phil. *Autonomy in language learning, learning and life*. *Synergies France*, 2012, 9(1). KUMARAVADIVELU, Bala. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. 2003, zvl. s. 133–143.

⁹⁶ Pojem autenticity jako takový má podobně jako pojem autonomie velmi široké, na filosofické tradici založené významy a je poměrně obtížné z něj jednoduše a smysluplně učinit pedagogický princip, aniž by se člověk musel vyrovnat s řadou pedagogických antinomií. Viz např. STROUHAL, Martin. K filosofickým předpokladům výchovy k autenticitě: úvaha o antinomiích a abstrakcích v pedagogickém myšlení. *Studia paedagogica*. 2013, 18(2–3), s. 11–29.

pedagogické působení směřováno zejména do roviny vytváření podmínek pro „samostatný a osobitý rozvoj každého jedince“, tj. „být samým sebou, integrovanou, autentickou a přitom socializovanou osobností“.⁹⁷ V kontextu filosofie výchovy se autenticita, autonomie a svoboda prolíná v tradičním výkladu Jana Patočky. Výchova je podle Patočky proces, který směřuje k autonomii: „má člověka udělat svobodným“. Pojem svobody/autonomie zde získává význam „žít ze sebe sama“, „žít u cíle“, tj. výchovou (teprve) získat možnost „z vlastní síly, z vlastního rozhodnutí dávat smysl svému životu“.⁹⁸

Posledním pojmem, který je vhodné ve vztahu autonomie a autoregulace brát v potaz, je „kompetence k učení“. Lokajíčková jej popisuje jako „dispozici ke zvládnání situací k učení“ a skrze kategorii výzkumu „připravenosti žáka k učení“ jej zasazuje do úzké souvislosti s „kognitivní svébytností“, autoregulací i autonomním učením.⁹⁹

Na systému „klíčových kompetencí“ se zakládá státem tvořený *Rámcový vzdělávací program* (RVP), který se pro různé typy škol liší, ale kompetence k učení v něm zaujímá výsadní místo (byť i jen kvůli tomu, že bývá umístěna na prvním místě v seznamu kompetencí). Zeisek si všiml, že navzdory tomu, že se v něm učební autonomie jako cíl explicitně neuvádí, mnohé z formulací vysvětlujících kompetenci k učení de facto popisují autonomního žáka.¹⁰⁰ Při pohledu do RVP zjistíme, že by žák po absolvování základního vzdělání měl umět např. „plánovat, organizovat a řídit vlastní učení“, „samostatně pozorovat a experimentovat“, „poznávat smysl a cíl učení“ nebo „posoudit vlastní pokrok“ a „naplánovat si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit“.¹⁰¹ Významovou propojenost konceptu učební autonomie a RVP, tedy státní normy, je třeba mít na paměti, pokud snad vyvstávají otázky, na kolik je takový přístup na českých školách legitimní.

⁹⁷ PELÍKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum 2002, s. 20.

⁹⁸ PATOČKA, Jan. *Filosofie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1997, s. 60 n.

⁹⁹ LOKAJÍČKOVÁ, Veronika. Kompetence k učení a možnosti jejího rozvíjení a hodnocení: vymezení pojmu a přehled současných přístupů. *Pedagogická orientace*. 2013, 23(3), s. 318–341. Neobvyklé spojení „autoregulace autonomního učení“ používá zde: LOKAJÍČKOVÁ, Veronika. Kvantitativní analýza učebních úloh z pohledu rozvíjení kompetence k učení ve výuce. In: JANÍK, Tomáš; PEŠKOVÁ, Karolína et al. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Brno: Muni Press, 2012, s. 230–246.

¹⁰⁰ ZEISEK, Adam. *Students' Autonomy: Developing individual learning plans at secondary school*. Diplomová práce. Brno, 2017, s. 26.

¹⁰¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. MŠMT, 2005–2017 [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/41216/>. S. 10.

1.2.3 Alternativní školy

Zatímco český kontext autonomie jako *learner autonomy* se týká do značné míry oblasti pedagogiky a kontext autoregulace učení zase oblasti psychologie, kontext alternativních škol se v tomto ohledu vyznačuje spíše eklektismem, o němž je mnohdy těžké soudit, do jaké míry je výhodou, či nevýhodou.¹⁰² Již v úvodní části práce bylo naznačeno, že alternativní či inovativní směry vzdělávání vycházejí ze stejného paradigmatu výchovy jako *learner autonomy*, či obecněji individualizace a konstruktivismus, jejichž společným jmenovatelem je orientace na žáka a rozvoj jeho všeobecné samostatnosti. Proto se v kontextu alternativních (či inovativních) škol celkem nepřekvapivě používá i samotný pojem autonomie, či dokonce učební autonomie, jehož konkrétní významové uchopení se může celkem lišit od dříve uvedených kontextů výuky jazyků a autoregulace, ale zároveň se s nimi prolíná. I z toho důvodu (a kvůli zmiňovanému obecnému eklektismu) zde už vůbec nelze mluvit o nějaké ustálenosti pojmů, jak z hlediska slov samotných, tak jejich významů. Jednotlivé alternativní pedagogiky naopak mají tendenci používat svůj osobitý „slovník“. V následujícím výkladu některé z nich představím.

V těsnějším sémantickém vztahu s učební autonomií můžeme zmínit třeba daltonský plán, který stojí na třech základních principech, jimiž jsou „svoboda, samočinnost a spolupráce“, a základním smyslem je zde učit žáka zodpovědnosti za vlastní učení skrze „samoučení“.¹⁰³ V praktických rysech se pak daltonský plán příliš neliší od některých aspektů praktických možností realizace výuky jazyků směrem k *learner autonomy* (převzetí zodpovědnosti, důraz na plánování práce, flexibilita a vysoce účelný charakter – zaměření na učení samotné).

Pedagogika podle Montessori se kromě jiného zakládá na vytvoření podmínek, v nichž může dítě vykonávat svobodně zvolenou samostatnou práci, co mu umožní „výcvik svobody s cílem autonomie“.¹⁰⁴ Takto pojatá autonomie však výrazně přesahuje dosavadní významy čistě ve vztahu k učení. Rýdl popisuje zhruba deset různých, byť vzájemně propojených, filosoficko-antropologických významů, jak lze u Marie Montessori chápat pojem „svoboda“.¹⁰⁵

¹⁰² Novější přehled alternativních přístupů viz např. SVOBODOVÁ, Jarmila (ed.). *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: Zdroje inspirace pro učitele*. Brno: MSD, 2009.

¹⁰³ KASÍKOVÁ, Hana; DITTRICH, Pavel; VALENTA, Josef. Individualizace a diferenciacie ve škole. In: VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 163. Podrobněji viz RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Praha: Agentura STROM, 1998.

¹⁰⁴ RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 58.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 21–23.

Potenciálem pro rozvoj autonomie žáka v pedagogice C. Freineta se podrobně zabývala Zuzana Hájková,¹⁰⁶ přičemž zde jako analytický nástroj používá přímo pojem „autonomie žáka“ převzatý z pedagogicko-psychologických kontextů autoregulace a autodeterminace. Přestože je zde jasně vymezen vztah „autonomie“ (významově širšího pojmu) a „samostatnosti“ (jedné z podmínek autonomie), v samotném výzkumu se na úrovni těchto pojmů projevuje obtížnost *praktického* rozlišení jejich významů; třeba u popisů konkrétních učebních aktivit je těžké označit, zda se jedná o rozvoj autonomie, podporu samostatnosti, individuální přístup, nebo všechno dohromady, což svědčí o pravděpodobně univerzálním úskalí přebírání konceptů bez ujasněné terminologie. Největší dopad to však nemá na badatele, ale na samotné učitele, kteří pak mohou mít problém vysvětlit, nebo si i jen pro sebe ujasnit, o co přesně se vlastně ve své (alternativní) škole pokoušejí.

V posledních letech v České republice vzniká stále více škol, jež sice můžeme zařadit mezi alternativní, ale které se nezakládají na pedagogikách „tradičních“ alternativ, jako jsou např. shora uvedené. Některé z nich zasazuje Rýdl do explicitní souvislosti s učební autonomií a „přirozeného“ oproti „umělému“ učení: „*Smyslem školního vzdělávání a výchovy by mělo být postupné odpoutávání se jedince do vlastní učební autonomie, jak to dnes již zkouší řada rodičů, učitelů a škol, které jdou vstříc pestrosti podnětů pro harmonický psychosomatický vývoj dětí (školy Basic, Scio, Montessori a řada dalších)*.“¹⁰⁷ Právě v případě nových „ScioŠkol“ je učební autonomie jedním z ústředních motivů, na nichž se přímo zakládá jejich koncepce.¹⁰⁸ Učební autonomie je zde popisována jako „umět a chtít se učit“ a k jejímu vysvětlení se používá tradiční definice z kontextu *learner autonomy* – schopnost převzít kontrolu nad vlastním učením. Tato definice je zde zároveň považována za poněkud nedostačující, proto je dále upřesněna jako „dítě umí rozhodnout, co se chce naučit, proč se to chce naučit, a ví, jak to efektivně udělat“ s tím, že to pak ovšem musí „opravdu udělat“, „musí umět poznat, co už umí

¹⁰⁶ HÁJKOVÁ, Zuzana. *Rozvoj autonomie žáků ve školách C. Freineta*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016.

¹⁰⁷ RÝDL, Karel. Dvojití učení v životě člověka. In: KURUC, Martin (ed.). *Je potřebné žiakov do učenia sa nútiť? Podpora autoregulácie a vnútornej motivácie žiakov k zodpovednému učeniu sa*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2017, s. 13–17.

¹⁰⁸ Co je to studijní autonomie? In: *ScioŠkoly FAQ: co chcete vědět o ScioŠkolách* [online]. Scio, 2018 [cit. 25. 5. 2018]. S. 9–10. Dostupné z: https://www.scio.cz/download/Scioskola/SCIO_faq2018_FINAL_WEB.pdf. Viz též HAVLÍČEK, Petr. *Inovativní škola pohledem rodičů: případová studie Scioškoly*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, 2016. Přestože je v citovaném webovém materiálu uveden pojem „studijní autonomie“, z pozice člověka zaměstnaného v jedné ze ScioŠkol mohu upřesnit, že v současné době zde již převládá užívání pojmu „učební autonomie“ ve zcela totožném významu, v jakém byla používána autonomie studijní (i přestože tento pojem v citovaném materiálu zůstává).

a co zatím ne“ a „musí z toho mít dobrý pocit“.¹⁰⁹ Učební autonomie je uváděna jako cíl a zároveň něco, v čem lze dosáhnout určité úrovně, která se může postupně zvyšovat. O určité netradičnosti pojetí učební autonomie ve ScioŠkolách svědčí pojem „autonomní čas“ jako označení pro situace, v nichž je možné autonomii rozvíjet. Oproti klasickému (pro kontext *learner autonomy*) „učebnímu tréninku“ (*learner training*) či (pro český kontext autoregulace učení) „rozvoji kognitivních a metakognitivních strategií“ (autoregulačních dovedností) je tu rovněž trochu netradičně kladen důraz i na poměrně základní dovednosti typu čtení a psaní, které jsou popisovány jako „nezbytné dovednosti“, kterými se dítě vybavuje *pro to*, aby bylo „autonomní ve svém učení“. Autonomie je tak kladena jako referenční bod prakticky pro všechno, co se ve škole odehrává. Pozoruhodná je rovněž snaha zasadit zde vlastní pojetí učební autonomie do určité tradice bádání pomocí odkazů na odbornou literaturu,¹¹⁰ což se však zároveň ukazuje jako naprosto symptomatické pro „diskurz autonomie“, který je plný diseminujících či přinejlepším migrujících významů: odkazuje se zde na dílčí text Phila Bensona (tradiční koncept *learner autonomy* v cizojazyčné výuce), dále na studii, v níž se sice objevuje spojení „autonomie studentů“, ale jen ve vztahu k autodeterminaci, a nakonec na kontextuálně ještě výrazněji vzdálené pojednání Petera Graye o „svobodě učení“ dětí z domorodých kultur a „svobodných“ škol, kde se však autonomie (a nikoliv explicitně) uchopuje spíše jako určité prostředí a předpoklad než jako schopnost, proces či cíl.

Jak již bylo konstatováno na začátku této podkapitoly, o takovémto eklettismu, který je pro (některé) alternativní školy příznačný a některé školy z něj záměrně těží,¹¹¹ je poměrně těžké rozhodnout, do jaké míry je vlastně výhodou, či nevýhodou. Každá koncepční neuzavřenost je totiž ze své podstaty potenciálně výhodná, protože umožňuje stále znovu promýšlet mnohdy zdánlivé danosti a reagovat na aktuální potřeby, ale velmi záleží na tom, jak se s touto potencialitou konkrétně naloží, přičemž riziko omylu je zde o něco větší. A přestože omyl vznikne třeba jen na rovině diskurzivní praxe (a ve zdánlivě „nevinné“ oblasti základní terminologie), může mít i celkem závažné dopady na rovině sociální změny: např. již víckrát dříve připomínané uchopení autonomie jako buď procesu, nebo produktu, nebo prostředí, může mít pro konkrétní sociální praxi (vyučování/učení ve škole) velmi rozdílné důsledky.

¹⁰⁹ Co je to studijní autonomie? In: *ScioŠkoly FAQ: co chcete vědět o ScioŠkolách* [online]. Scio, 2018. Dostupné z: https://www.scio.cz/download/Scioskola/SCIO_faq2018_FINAL_WEB.pdf. S. 10.

¹¹⁰ Tamtéž. Pozoruhodné je to i z toho důvodu, že to není pro podobné (de facto „PR“) materiály příliš obvyklé. Ze stejného důvodu je vhodné brát tyto odkazy na literaturu spíše jen jako inspirační.

¹¹¹ Raději bych zde podotknul, že jsem ze své vůči ScioŠkolám interní pozice záměrně nijak nezjišťoval, jestli tomu tak bylo právě v tomhle případě, a na analyzovaný text jsem se snažil dívat s cíleně redukovanou mírou zaujatosti.

2. Vnímání učební autonomie u dětí

V následující části se budu zabývat tím, jak žáci na druhém stupni vybrané základní školy vnímají – chápou a prožívají – situace spojené se svým učením, které lze v kontextu dané školy zasadit do významového rámce učební autonomie. Tyto situace však budu dále nazývat jako „samostatné učení“ (na rozdíl od autonomie jako schopnosti a autoregulace jako procesu) a jedná se o takové situace, kdy si žáci do určité míry (volba cílů a/nebo prostředků) řídí (nebo mají řídit) vlastní učení. Přestože samostatné učení může trochu implikovat individualitu nebo osamocenosť, jedná se patrně o nejvhodnější běžné slovo, kterým lze uvedené situace nějak nazvat a jeho prostřednictvím o nich komunikovat s dětmi.

Cílem výzkumu je lépe porozumět způsobu, jak děti o svém učení přemýšlí, a na základě toho zlepšit vzájemnou komunikaci (a vzájemné porozumění) mezi učiteli a žáky ve vztahu k efektivnějšímu a úspěšnějšímu rozvoji učební autonomie na dané škole. Cílem však není pokoušet se zjistit, co si žáci o svém učení myslí „skutečně“, což by byl nárok poměrně ambiciózní a jen těžko verifikovatelný. Mnohem víc než obsah a „pravý“ smysl výpovědi žáků tak bude brán v potaz způsob vypovídání včetně lexikální a sémantické výbavy „použitého“ diskurzu. Jednoduše předpokládám, že to, o čem žáci *mohou* vypovídat (co v „žakovském diskurzu“ vůbec může vystoupit jako srozumitelná výpověď), o tom si *musí* něco myslet. Jednotlivé výpovědi pojmám jako reprezentace určitého přemýšlení, ale nesnažím se k nim přistupovat interpretativně potud, pokud nehodlám zkoumat to, *co reprezentují*. V tomto smyslu pak moc nezáleží na tom, jestli se obsah žakovských výpovědí přesně shoduje s tím, co si „ve skutečnosti“ myslí.

Výzkum si také nečiní nárok na nijak výraznou možnost *plošné* aplikace zjištěných poznatků v praxi, a to dokonce ani na škole, kde byl výzkum proveden. V tomto ohledu jsou dílčí cíle (či spíše přísliby) dva: Možnost aplikovat zjištěné poznatky o vnímání učební autonomie u konkrétního žáka v další práci s tímto konkrétním žákem (ve výuce, ale zejména v individuálních rozhovorech). Druhým příslibem je konstruovat sice celostní obraz vnímání učební autonomie složený z různých výpovědí dětí, jehož smyslem však není pokus o celkové a exaktní vysvětlení skrze kvantifikaci za každou cenu, nýbrž možnost poskytnout jistý vhled do obsahu i struktury přemýšlení dětí o jejich učení, a nabídnout tak spíše porozumění skrze autenticitu, nezprostředkovanost žakovského diskurzu.

2.1 Metodologie

V metodologické části postupně představím jednotlivé složky empirického, kvalitativně orientovaného výzkumu: výchozí výzkumné otázky, které umožní konkretizovat a strukturovat shora uvedený výzkumný cíl, dále výběr výzkumného souboru a na konec samotnou metodu sběru dat a jejich analýzy.

2.1.1 Výzkumné otázky

Následující rozdělení otázek je třeba brát spíše jako pracovní model, který umožní rozdělit analýzu i výklad do určitých kategorií, jež jsou spíše vzájemně propojené než uzavřené a zároveň zůstávají poměrně široké a obecné: sled podotázek u každé z kategorií by mohl pokračovat ještě mnohem dál, ale v souladu se zvoleným výzkumným přístupem budu využívat možnost prodloužení souboru otázek až v průběhu analýzy v návaznosti na témata, která z ní vyvstanou.

- 1) Co je podle dětí učení? Jaké významy a charakteristiky mu připisují?
- 2) Jak děti popisují samostatné učení? Jaké situace a prožitky s ním spojují?
- 3) Je podle dětí učení důležité? Jakým způsobem legitimizují samostatné učení?

2.1.2 Popis výzkumného souboru

Jelikož má tento výzkum od počátku ambici zaměřit se na jediné školní prostředí a v něm na konkrétní věkovou skupinu dětí, není potřeba dlouze objasňovat, jak naložit s výběrem výzkumného vzorku – jedná se o zcela záměrný výběr. Jednoduše řečeno, vybral jsem si k výzkumu prostředí školy, kde jsem zaměstnaný jako učitel, a to z důvodů, které se nabízejí: snadnější přístup k datům a organizace výzkumu na jedné straně, možnost využít výsledky výzkumu v bezprostřední praxi na straně druhé. Jak jsem však naznačil již v úvodu práce (byť v trochu širším smyslu), je třeba v tomto případě zapotřebí brát v potaz i zesílenou osobní angažovanost ve výzkumném problému (v jistém smyslu by se dokonce dalo tvrdit, že výzkumník je přímo součástí svého výzkumného souboru), kterou je třeba si stále připomínat a pracovat s ní na reflexivní rovině.

Výzkumný soubor tvoří žáci 2. stupně na základní škole 2. ScioŠkola Praha. Jedná se o 6. až 8. třídu, jelikož 9. třída zde vznikne až od září 2018 (v době vzniku této práce existuje

škola druhým rokem). V každém ročníku je pouze jedna třída po 15 dětech, v 7. třídě je dětí 17. Výzkumný soubor tedy dohromady tvoří 47 dětí (25 dívek, 22 chlapců) v rozmezí 11–15 let.¹¹² Žáci se zde učí jak po jednotlivých ročnících, tak společně, v různě věkově promíchaných skupinách. Zhruba 12 vyučovacích hodin týdně tráví žáci 2. stupně společně v rámci předmětu Svět v souvislostech (SVS). Jedním z proklamovaných cílů školy je rozvíjet u dětí učební autonomii, přičemž předmět SVS má v tomto ohledu zásadní význam – předpokládá se, že zejména v jeho rámci se vytvoří prostor a podmínky pro rozvoj učební autonomie.

2.1.3 Metody

První metodickou otázkou je, jakým způsobem získat relevantní empirická data vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám. Jelikož zde zásadní roli hraje snaha zjistit, jaké významy žáci připisují učení (primárně tomu svému, recentnímu a školnímu), z širšího hlediska lze tento výzkum zasadit do konceptuálního rámce výzkumů žákova „pojetí učení“. Podle Mareše mají žáci různé obsahové charakteristiky pojmu učení, přičemž výzkum jejich „pojetí učení“ zahrnuje i to, jak je pojem učení „zabudován v jejich pojmové síti“ a „jak se vztahuje k jiným pojmům“.¹¹³ Z metodického hlediska by pak mohl být výzkum v této práci zasazen do kontextu „diagnostiky stylů učení“,¹¹⁴ ale především s ohledem na možnosti sběru vhodných dat a práce s nimi – smyslem této práce rozhodně není popisovat styly učení žáků, ale s těmito výzkumy má společnou premisu, že je potřeba nejprve nějak zajistit, aby vůbec ze strany žáků vznikla určitá výpověď (myšleno v širokém smyslu diskurzivních i sociálních praxí) o jejich učení, která bude ze strany výzkumníka epistemologicky zachytitelná.

Škála možností je v případě zkoumání „pojetí“ či „stylu“ učení celkem široká. Jako pozoruhodný příklad lze zmínit např. etnograficky orientovaný výzkum učení, kdy dochází k dlouhodobému zúčastněnému pozorování učení žáka v přirozeném prostředí, v němž probíhá. Přestože se takový výzkum neobejde bez problémů, umožňuje zachytit „učení samo“ oproti (pouhým) „výpovědím o učení.“¹¹⁵ Jelikož se však v této práci hodlám zaměřit na rovinu výpovědí (a právě na ni), bude zde postačovat jedna z nepřímých výzkumných metod sběru dat, mezi něž patří např. dotazníkové šetření nebo různé druhy rozhovoru. Jak již bylo naznačeno

¹¹² Kromě tohoto místa již nebudu nijak cíleně pracovat s rozlišením dětí podle věku a pohlaví (či genderu).

¹¹³ MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, s. 59.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 77–128.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 80–83.

výše, výzkum výpovědí o učení jde zde předpokládán jako jistý „odrazový můstek“ pro další zkoumání učení těch stejných žáků – třeba právě formou etnografického výzkumu.

Zvolenou metodou pro získání dat pro tuto práci jsou „volné písemné odpovědi“, která má výhodu v přinejmenším částečné eliminaci možné námitky vůči metodě rozhovoru, a sice že zde nedochází k bezprostřednímu mezilidskému kontaktu výzkumníka a žáka, což je specifická sociální situace, která může zásadně ovlivnit podobu žákových odpovědí.¹¹⁶ Na druhou stranu psaný text je také vždy textem „pro někoho“ a je psaný s nějakým záměrem. Důležité pro tuto práci je, že autoři využívající tuto metodu považují za svůj objekt studia nikoliv samotné učení, ale jeho určitou sociální reprezentaci (v textové podobě). Přestože taková proklamace může působit jako zbytečně defensivní, lze se s její pomocí skutečně vyhnout epistemologickému problému vztahu reprezentující výpovědi a reprezentované reality. Z pozic kritické teorie diskurzu bychom pak ve vztahu k tomu mohli vznést připomínku, že uvažování o „realitě“ jako o tom, co je diskurzem „reprezentováno“ (ovšem nejen jaksi „zkopírováno“, ale i potenciálně upraveno, ovlivněno, zmanipulováno), není nijak samozřejmé vzhledem k tomu, že míra, kterou diskurzy zpětně působí na takto uvažovanou „realitu“ (či ji dokonce determinují), může být natolik velká, že „realitou“ jakožto „primárním zdrojem významu“ by mohla být celkem smysluplně označena i rovina diskurzu. Vzhledem k tomu, že diskurzy se navíc vyznačují auto-referenční povahou, lze vznášet pochybnosti i nad tím, na kolik diskurzy vůbec reprezentují „realitu“ a na kolik spíše sebe navzájem.

Metoda volných písemných odpovědí předpokládá určité otázky, na které má respondent odpovědět souvislým textem, který si předem promyslí. Šlo by to nazvat jako svého druhu dotazník obsahující pouze otevřené otázky. Pro svůj výzkum však považuji za zásadní nechat vystoupit určitou „autenticitu“, tj. nechat žáky, aby se vyjadřovali i nad rámec otázek, které přeci jen navádí určitým směrem. Proto jsem jako metodu sběru dat zvolil písemnou práci (úvahu) na téma „Když se učím samostatně...“. Nechal jsem všechny žáky z výzkumného souboru napsat úvahu se shodným zadáním (konkrétní podoba zadání viz Příloha). Jelikož jsem však kromě možnosti žáků otevřít i témata nad rámec toho, co zadání uvádí výslovně (úvaha jako slohový žánr je sama o sobě dostatečně otevřená možností, jak ji uchopit), chtěl nějakým způsobem směřovat žáky k výpovědím, jež by mi umožnily odpovědět na stanovené výzkumné otázky, doplnil jsem do zadání „inspirační otázky“, na něž však v úvaze nebylo potřeba přímo odpovídat, ale bylo možné se o ně opřít. Takový krok jsem učinil s plným vědomím toho, že

¹¹⁶ Tamtéž, s. 89 n., 93.

žákům již předběžně poskytují „diskurzivní materiál“, který požadovanou „autenticitu“ jejich výpovědí může poněkud znehodnocovat.

Úvahy psali žáci v období od 14. do 20. 5. 2018 v rámci svého normálního vyučování v hodinách českého jazyka, případně je dopisovali doma. Skutečnost, že jejich úvahy budou součástí výzkumu, jim byla sdělena ústně i písemně. Kromě toho však důvodem (resp. i jejich možnou motivací) pro psaní úvahy bylo vědomí, že se jedná o užitečnou zpětnou vazbu (pro ně samotné i pro jejich učitele) o jejich učení za poslední dva roky a že se jedná o hodnocenou slohovou práci v rámci předmětu Čtení, psaní a jazyková komunikace. Písemné zadání úvahy bylo podle dotazů žáků dále ústně upřesňováno. Všem bylo předem zdůrazněno, že slovo „samostatně“ v názvu tématu úvahy je třeba chápat širěji než jako „osamoceně“, což bylo demonstrováno na příkladu žáka, který *samostatně* učiní rozhodnutí, že bude raději pracovat se spolužákem nežli sám. Důvodem k tomu bylo, aby žáci uvažovali spíše o situacích, kdy *sami své učení řídí*, spíše než o situacích, kdy jsou *sami na své učení*. Úvahu dokončili a odevzdali všichni žáci z výzkumného souboru kromě dvou.

Ke korpusu textů úvah přistupuji analyticky směrem k zodpovězení výzkumných otázek. Předmětem analýzy je „žákovský diskurz“,¹¹⁷ který nutně nenahlížím jako něco, co by žáci z výzkumného souboru sdíleli (a už vůbec ne jako svébytnou diskurzivní formaci), ale něco, co jednoduše stojí *za* každou jednotlivou výpovědí. Diskurz zde tedy chápu široce, jako způsob vypovídání, mechanismus fungování výpovědi: věta může vystoupit jako výpověď jen když dává smysl vzhledem k určitému kontextu, vzhledem k (obvykle neuvědomovanému) systému vypovídání, z něž vychází, a který tak rovněž předurčuje horizont vypovídateľnosti jako toho, co může být řečeno (a myšleno). Praxe vytváření textů (v tomto případě o samostatném učení) je tedy praxí diskurzivní v tom smyslu, že není řízená „čistou“ individuální intencí žáka, ale sociálně ustaveným věděním (diskurzivními pravidelnostmi na rovině předpokladů, idejí, ale i hodnot či postojů), které se v textech manifestuje a reprodukuje.¹¹⁸

Na druhou stranu si nekladu nárok učinit žákovský diskurz přímo předmětem analýzy: nepokouším se zde o jeho soustavný popis, k čemuž by sebraný empirický materiál nejspíš ani

¹¹⁷ Pojem se objevuje např. u RENDL, Miroslav. Učitel v žákovském diskursu. *Pedagogika*, 1994, **44**(4), s. 347–354.

¹¹⁸ V popsaném pojetí diskurzu vycházím převážně z Foucaultova díla, zejména pak FOUCAULT, Michel. *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové, 2002, zvl. s. 193–201. O potřebě pedagogiky vypořádat se s „postmoderní výzvou“ viz KAŠČÁK, Ondřej. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? *Pedagogika*, 2002, **52**(4), s. 388–414. Na stránkách 401 a 402 se zde popisuje např. možnost diskurzivní analýzy „komunálních systémů“ (např. školy) a jejich „komunálních diskurzů“ (veškeré jazykové chování účastníků systému), pod nimiž stojí konkrétnější „jazykové skripty“ (jednotlivé výpovědi, které „nasycují“ komunální diskurz), a nad nimiž stojí „komunální mýty“ (strukturální rámce, v nichž diskurzy získávají svou plauzibilitu).

nestačil. Výpovědi žáků chápu prostě jako funkci *nějakého* diskurzu. V analýze se soustředím zejména na obsahovou a významovou rovinu vypovídání, aniž bych ji bezprostředně vztahoval k nějakému systému. Podobným způsobem, jako je tomu v analytické metodologii výzkumu volných písemných odpovědí,¹¹⁹ se především snažím identifikovat hlavní, ve výpovědích se opakující témata a vytvářet z nich souborné kategorie (zde především vzhledem k výzkumným otázkám). Jedinečné výpovědi při tom beru v potaz méně než ty často se opakující. Na druhou stranu nerozlišuji vzhledem ke stanoveným cílům nižší a vyšší četnost ve vztahu k celkové „významnosti“ výpovědi. Např. druhu výpovědi, který se opakuje třikrát, nepřikládám nižší důležitost než tomu, který se objevuje sedmkrát. Početní hranice, od níž by bylo možné něco již považovat za zásadní, by beztak byla zcela arbitrární. Domnívám se, že každá výpověď, i ta singulární, má jistou významnost už jen v tom, že se „vynořila“ právě ona a ne jiná – stejně jako lze přisuzovat důležitost nejen tomu, co bylo řečeno, ale i tomu, co zůstalo nevyřčené: absence tematizace je také svého druhu výpovědí.

2.2 Analýza

2.2.1 Co je učení

„Slovu učení rozumím tak, že se člověk vzdělává, objevuje něco nového, co předtím ještě nevěděl, získává nové zkušenosti.“ Podobně laděnou větou či pasáží začíná zhruba polovina všech analyzovaných textů. Žáci tedy rozhodně jsou schopní vypovídat o tom, co je učení, někdy až na úrovni definice. Při tom dokáží rozlišovat i to, co se o učení obecně soudí a co si o něm myslí oni, dokonce na té úrovni, že oddělují svůj první dojem (ze slova učení), od toho, co to znamená, když se nad tím hlouběji zamyslí. Používají při tom fráze jako „když se řekne učení, vybavím si“, „slovo učení ve mně vyvolává“ apod. Nejprve se však zaměříme na ty spíše „definiční“ charakteristiky učení.

Poměrně širokou zásobu slov umožňující vyjádřit „učení“ dokládá následující výčet sloves, která se ve vztahu k učení objevují nejčastěji: získávání, objevování, dozívání se, poznávání, zjišťování, rozšiřování, zdokonalování, (za)pamatování. Méně často se objevuje porozumění, vědění, studování, vzdělávání. *Co je to, co člověk učení „získává“ či „objevuje“, je nejčastěji popisováno jako „něco nového“, resp. „nové věci“.* Motiv novosti ve smyslu učit

¹¹⁹ MAREŠ, Jirí. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, s. 94 n.

se něco, co člověk „předtím ještě nevěděl“, ve smyslu přívlastku „učit se *novým* (...)“ zde vystupuje jako mimořádně silný a důležitý oproti výpovědím bez přívlastků „nový“, např. učením získávat (pouze) „vědomosti“, „dovednosti“, „zkušenosti“ či „informace“ (méně často se objevuje „znalosti“). Kromě novosti je akcentována (i když ne tak často) potřeba využití (např. získaných zkušeností) „prakticky“, „v normálním životě“, nejčastěji pak „v budoucnu“ (u některých žáků ze sedmé a osmé třídy je „budoucnost“ pojato konkrétně jako „přijímačky“ či „střední škola“).

„*Učím se každý den. Ne, že bych každý večer usedala ke stolu a začala se učit matiku.*“
Obraz „usedání ke stolu“ se v textech objevuje v souvislosti s popisem toho, které asociace slovo učení v žácích vyvolává v první chvíli. Učení je tak předběžně uchopeno jako něco, co se dělá u stolu. Samotný „stůl“ bývá doplněn ještě „učebnicí“ nebo „sešitem“ („sednout si ke stolu a vyndat si sešit“), případně je formulován jako (školní) „lavice“, s níž se pak pojí představa „seřazenosti“ a „nedobrovolnosti“ („nedobrovolně sedět v lavici“). Zároveň žáci reflektují, že učení „není jen tohle“, a že jej tudíž lze chápat i mnohem širěji: „učím se každý den“.

S charakteristikami každodenního učení se nejčastěji pojí motiv života či životního běhu: „*Člověk se učí od narození a vlastně celý život.*“ Při tom je zdůrazňována neukončenost trvání tohoto procesu: učím se „každý den“, „prakticky neustále“, „každý okamžik je nová zkušenost“ nebo „pořád se učíme nové věci“. Někteří žáci to dokonce specificky vysvětlují. Opakují se např. argumentační postupy týkající se (explicitně) „přirozeného učení“ jako neustálé učení se něčeho, co nás baví, ale co zároveň nevnímáme jako učení ve výše popsaném smyslu „sedět u stolu“. Dále se objevuje obraz dítěte, které se učí chodit jako opět něčeho, co se člověk učil přirozeně sám. Při tom se reflektuje to, že si lidé často tento životní proces učení neuvědomují, nebo dokonce i to, že se člověk nevědomky stále učí, „i kdyby nechtěl“. Obtížnost uvědomění si, co se člověk v každou chvíli všechno učí, se odráží i v tom, že žáci ve svých textech moc často neuvádějí konkrétní příklady toho, co se tedy (takto) naučili. Jeden je však vyloženě názorný: „*Kdybych měla jmenovat tři věci, co jsem se dnes naučila já, bude to text písničky, kterou jsme s rodiči složili pro moji babičku k narozeninám, dva akordy na kytaru a že se kapr nad 60 centimetrů musí pustit zpět do rybníka. Až na tu písničku jsem neměla v plánu se to naučit. Možná to zapomenou, možná ne. V tom je to kouzlo.*“

Oproti podobným, ve všech případech jednoznačně pozitivním významům „životního“ učení, stojí již zmiňovaná předběžná představa učení (první asociace dětí, když se řekne „učení“), které je naopak spojováno převážně (ale tentokrát ne úplně ve všech případech) s významy negativními typu „nejotravnější činnost“, „nudné“, „něco negativního“, „nechtěné“, „mučení“. „*Když se řekne slovo učení, hned si představím nepříjemný proces toho, když se ti*

paní učitelka nebo pan učitel snaží dostat do hlavy věci, které nebudeš nikdy potřebovat, ale v naší škole je to úplně jinak protože tam se do tebe snaží dostat věci, které potřebovat budeš.“

Ve ScioŠkole je situace specifická tím, že většina dětí na 2. stupni zde zažila výuku na státní škole, k níž má negativní postoj spojený s uvedenými i dalšími charakteristikami, což není příliš překvapivé vzhledem k tomu, že ze státní školy odešli směrem k alternativnímu pojetí školy. Ohniskem negativně hodnoceného pojetí učení u těchto žáků je proto státní škola (v jejich textech nazývaná také „moje minulá/stará škola“ či častěji „klasická škola“). Státní škola „poučuje“, „znehucuje vzdělání“, učení zde „nebaví“, „látka se učí nazpaměť“, obecně se pak nejvíc popisuje nedostatek prostoru pro samostatnost a děláním toho, co člověka baví. Dvakrát se objevila asociace žáka jako robota. Oproti výše popsanému „životnímu“ učení se každý den uvádějí žáci ve spojitosti s klasickým učením možnost „nic se nenaučit“.

Na konec bych chtěl zmínit pozoruhodný motiv, který vystupuje velmi často nejen ve spojitosti se státní školou, ale i s učením jako takovým (případně i na stávající škole): je to motiv hlavy jakožto centra učení, např. „spojovat si něco v hlavě“, „v hlavě vznikne mišmaš“, „vkládat do hlavy texty“. Ve výše uvedeném citátu žák dokonce napsal, že se mu učitelé „snaží dostat do hlavy věci“. Hlava v podobných výpovědích funguje jako symbolická tvrz, do níž je třeba proniknout silou, protože se jakémukoliv vniknutí dovnitř (něco se naučit) zarputile brání: do hlavy je třeba se „dostat“, či dokonce tam něco „vtloukat“. Nehledě na to, že takové pojetí centra učení nakonec stejně implikuje (spíše nevědomou) tendenci k pojetí učení jako získávání informací nebo znalostí, je tím zároveň naznačováno, že člověk je skrze svou hlavu sám sobě de facto překážkou, že hlava je něco vůči němu cizího, kam se „snaží dostat“ buď sám od sebe, nebo se mu tam dokonce „snaží (něco) dostat“ někdo jiný, učitel. Kromě toho je hlava velmi citlivá na procesy „dostávání se dovnitř“, „vtloukání“, neboť hlava může začít doslova praskat: *„Za nějaký čas jsem si už připadala jako nějaký robot, kterého někdo při testu zapne a on ze sebe začne sypat znalosti. Ale myslím, že takový způsob se nedá vydržet moc dlouho a za chvíli z toho člověku začne praskat hlava.“*

2.2.2 Samostatné učení

Zatímco žákovské tematizace učení jako takového se vyznačují snad až překvapivou homogenitou co do způsobu vypovídání i obsahu výpovědí, uchopení tématu (spíše než přímo tematizace) samostatného učení nabývá poměrně rozmanitých podob v obou ohledech, přestože i zde lze identifikovat jasné průřezové leitmotivy. Mimo jiné se na tom ukazuje, že žáci mají v oblasti samostatnosti svého učení různé zkušenosti a z hlediska modu vypovídání se nemohou

opřít o všeobecně přijímané fráze typu „učení je získávání nových vědomostí“, neboť veřejný diskurz samostatného učení není sociálně konsolidovaný (přínejmenším v případě učení se na základní škole rozhodně ne). Na rozdíl od výpovědí o učení se tím pádem opírají z větší části jen o situace (sociální i diskurzivní), v nichž se ocitají přímo ve své škole. Konkrétně vzato jde o situace, kdy žáci ve škole mohou využít svou svobodnou volbu na několika úrovních: výběr z několika předem připravených zadání, výběr vlastního postupu učení (je zadán pouze cíl) a výběr cíle i postupu učení zároveň (nejvyšší úroveň svobody). Všichni žáci z výzkumného souboru se setkali se všemi těmito „úrovněmi“ situací samostatného učení s tím, že nejméně času ve škole zabírala „nejvyšší“ úroveň – průměrně tři vyučovací hodiny týdně. V návaznosti na to je prvním analytickým poznatkem, že naprostá většina dětí ve svých úvahách spojila samostatné učení pouze s touto nejvyšší rovinou svobody. Druhým obecným poznatkem je, že ačkoliv se dětem při zadání připomínalo, že samostatně nemusí znamenat jen „osamocení“, ale že je to spíše o samostatném rozhodnutí třeba i o tom, koho při učení požádám o pomoc či spolupráci, některé děti stejně pojaly úvahu jako bilancování „pro a proti“ práce jednotlivce a práce ve skupině (objevil se dokonce i název úvahy „Učení o samotě“). Z toho plyne, že význam samostatnosti jako „kontroly nad svým učáním“ pro některé děti v tomto věku zatím ještě není plně diskurzivně uchopitelný.

Odpověď na otázku, jak děti rozumí samostatnému učení, je možné pracovní rozdělit do dvou větších kategorií včetně několika podkategorií: co je samostatné učení obecně (jaké jsou jeho pozitivní rysy v souvislosti s nezávislostí, svobodou a zodpovědností a jaké jsou naopak jeho možné nevýhody) a jaké prožitky si se samostatným učáním děti spojují (pozitivní rovina prožívání a negativní rovina prožívání). Podle těchto kategorií budu strukturovat následující výklad.

Z výpovědí jak explicitně, tak implicitně vyplývá, že děti chápou samostatné učení jako „běžnou součást mé výuky“, nebo jinak vyjádřeno: „jsme u nás vedeni k tomu naučit se učit samy“. Z nejobecnějších charakteristik odpovídajících na to, co to samostatné učení vůbec je, lze vybrat např. „samostatná práce“, „učit se sám“, „samo studium“ (ojediněle), „mám volnost“, „máme (částečnou/větší) svobodu“. Zatímco pojem svobody je vyjádřený výslovně poměrně často, související pojmy „nezávislost“ a „zodpovědnost“ se až na výjimky v textech žáků vůbec nevyskytují, přestože k nim odkazují celkem široké soubory výpovědí. Samostatné učení tak žáci popisují na třech provázaných, ale do značné míry i vzájemně podmíněných rovinách svobody: První z nich je svoboda jako nezávislost, jako absence vnějších překážek, a souvisí především s učitelem a obecně se školním prostředím. Druhá je svoboda jako možnost volby – nejen nebýt omezený, ale mít možnost se ve svobodných podmínkách samostatně rozhodovat.

A třetí je svoboda jako zodpovědnost, kterou žák skutečně přebírá tak, aby se stal aktivním iniciátorem vlastního učení – „teleologie“ učení, ono „kvůli čemu“ se člověk učí, je na této rovině „já sám“ na místo školní povinnosti. Raději na tomto místě připomínám, že se jedná o pracovní rozdělení kategorií; v textech žáků se jen zřídka objevují výpovědi ze všech kategorií najednou nebo jejich záměrné izolované tematizace.

Nezávislost (či přesněji menší závislost) na učitelích, na vnějších restrikcích ze strany prostředí školy, je vyjádřena pomocí výpovědi typu „*Naučím se víc než dřív, protože si všechno můžu dělat svým způsobem bez omezování učitelem.*“ Spíš náhodné než nějak zásadně významné bude použití slovesa „dělat“ a žádného jiného v tomto kontextu: ať už např. „nikdo mi neříká“ či „nikdo mi neurčuje“, vždy následuje „co mám/můžu dělat“, nikoliv třeba co se můžu učit apod. Jakkoliv by uvedené výroky mohly poukazovat na poměrně velkou nezávislost, frekventovaným tématem je pomoc při samostatném učení: od učitelů, spolužáků či rodičů. „*Samostatné učení podle mě znamená, že si daná osoba sama hledá zdroje, nebo se sama od sebe jde zeptat ostatních, jestli o daném tématu něco vědí.*“ Objevují se nejčastěji právě výrazy jako „zeptat se“, „umět se doptat“, „nechat si poradit“. Míra, kterou různí žáci akcentují pomoc rodičů, spolužáků či učitelů se však již výrazněji liší, takže zatímco na jedné straně stojí výpovědi zdůrazňující potřebu „inspirace“, „popovídání si“, „rady“ ze strany učitelů, na druhé straně se pomoc učitelů často vůbec nezmiňuje, případně se explicitně tvrdí, že do samostatného učení učitelé nepatří, zatímco třeba rodiče ano. Co se týče absence překážek ze strany prostředí, několikrát se objevuje jen výpověď o tom, že „můžeme poslouchat hudbu“. Kromě celkem jen dvou výpovědí se nikdo ze žáků výrazněji nepozastavil nad možností „vybrat si i místo a čas, kdy se učit“.

„*Každý má svobodnou volbu, co se chce učit.*“ Druhá rovina svobody v samostatném učení, jež je charakterizovaná možností volby a svobody rozhodovat se, je z celé oblasti výpovědí bezprostředně se týkajících samostatného učení ta nejmasivnější a zároveň nejvíce homogenní. Mezi žáky jednoduše panuje shoda v tom, že samostatné učení znamená především dvě věci: zdaleka na prvním místě stojí „možnost vybrat si téma“ („jaké chci“ či „jaké mě baví“) či možnost „rozhodnout, co se učit / na čem pracovat“. Zdaleka nejakcentovanější je tedy možnost zvolit si cíl, resp. obsah svého učení, přičemž tento cíl/obsah žáci téměř sborově pojmově fixují jako „téma“. Výrazně menší důraz je položen na možnost volby postupu učení, tj. samostatně se rozhodovat, „jakým způsobem se učit“. Lze se domnívat, že to však vypovídá spíše o tom, že součástí žakovského diskurzu není příliš velké ponětí o metodách, stylech či strategiích učení, což by naznačovalo i poměrně časté použití spojení „způsob učení“ jako nadřazené kategorie samostatného učení. „*Když se někdo rozhodne, že se bude učit tímto*

způsobem, musí aspoň trochu vědět, co a jak se bude učit.“ Žáci prostě chápou jako určitý „způsob učení“ už jen to, že si sami vyberou „téma“, a jak s ním dále naložit už jim připadá neproblematické. Samostatné učení se ve výpovědích dětí dokonce výjimečně označuje i jako „metoda“ či „systém“.

„V běžné škole není svoboda a tím vlastně vychovávají k nezodpovědnosti. Zatímco tady na Scio škole je svoboda a tím nás vede k zodpovědnosti.“ Přestože je podobně explicitně vyjádřený vztah mezi svobodou a zodpovědností ve výpovědích žáků spíše ojedinělý, objevuje se celá řada výpovědí, které k zodpovědnosti nepřímou poukazují. Používá se při tom spojení „je to na mě/tobě“ (např. kolik se toho naučím/naučíš), ovšem ještě výraznější apel na převzetí zodpovědnosti je verze „je to pro mě“ (i takto explicitně), případně ve vyjádření typu *„je tu více samostatné práce a učit se musíte chtít vy a ne, že vám to někdo nutí“* nebo *„hlavním cílem je naučit je, aby si řekli, že se chtějí učit a vzbudit zájem o učení“*, *„neseš si důsledky za to, co uděláš“*.

Ve výpovědích žáků lze kromě poukazu na pozitivní momenty samostatného učení spojené se svobodou nalézt i mnohem střízlivější hodnocení. Žáci však při tom docela dobře rozlišují, co vnímají jako obecné riziko (které se nutně netýká jich samotných) a co už je jejich vlastní problém. *„Myslím si, že učení samostatně rozhodně není pro všechny.“* Někteří žáci pak vztahují tuhle výlučnost i ke své škole samotné – *„tahle škola není pro každého“*. Možné nevýhody či rizika jsou v textech spojovány na dvou úrovních z hlediska přístupu žáka k situaci samostatného učení: buď žák tuhle situaci nezvládne, nebo ji zneužije k jinému účelu, než ke kterému je určena. Na první úrovni se nejčastěji zmiňuje neschopnost se rozhodnout, ať už v oblasti obsahu učení, nebo třeba výběru vhodných učebních materiálů: *„Někteří z nás potřebují jasně stanovené učivo a den začátku a konce a jasně dané téma a zdroje.“* Mezi důsledky toho, když si někdo „neumí najít téma“ nebo „je nerozhodný“ se pak uvádí nejčastěji „nuda“: *„Někdo třeba nemá nápad a inspiraci, může se nudit a nic nedělat.“* Ve spojitosti se „zneužíváním“ samostatného učení se objevuje též „flákání“, či dokonce „chaos“. Naopak mezi příčinami (bez rozlišení, zda se jedná o příčinu nedostatku schopností nebo zneužívání) jsou jmenovány „nesoustředění“, „odkládání práce“, poměrně častěji pak „nízká/docházející motivace“ (několikrát se ve výpovědích dětí vyskytuje i termín „vnitřní motivace“) nebo obecně „nadšení vyprchá“.

Mnohem silnější vrstvu žakovského diskurzu ve vztahu k samostatnému učení tvoří výpovědi vyjadřující konkrétní prožitky a pocity spíše než neutrálně popisující klady a zápory. Ve výpovědích lze z tohoto hlediska nalézt celkem výraznou polarizaci mezi pozitivním a negativním prožíváním. Na druhou stranu je třeba podotknout, že jen v nepatrném počtu textů

vystupuje pouze jeden z těchto pólů – žáci se jen ojediněle vyjadřují vyhraněně – mají spíše tendenci popisovat oba póly naráz. „*Přesto, že mě to strašně nebaví a jsem takový učící se nešika, mám vždy hroznou radost, když se něco naučím. Je fakt, že když mě to baví, jde mi to samo.*“ Motiv učení, „které baví“, stojí v jádru výpovědi pozitivního charakteru, která se často objevuje v distinkci vůči učení, které nebaví. „Dělat co mě baví“ je spojováno bezprostředně se samostatným učením (a v distinkci pak stojí žákova „stará škola“), případně je mu pozitivní hodnocení připisováno jen za předpokladu, „že mě to baví“. Rozlišení mezi „baví“ a „nebaví“ je tedy zasazeno přímo do středu samostatného učení, přičemž je obtížné identifikovat úzké propojení každého z pólů s nějakou konkrétní situací – spíše se ukazuje jako zásadní již dříve zmiňovaný aspekt rozhodování: když se dítě dokáže rozhodnout, dokáže si „vybrat téma“, nastává (podle jeho výpovědi) učení, „které baví“, a obráceně. Mezi další opakující se pozitivní formulace patří např. „učím se takhle ráda“, „je to fajn“, „vyhovuje mi to“, „je to dobrá věc“, „víc se mi to líbí“, „je to pro mě příjemnější“. Oproti negativním významům se však kromě motivu „bavení“ zpravidla neobjevuje konkrétní vysvětlení pozitivního prožívání; pouze sporadicky např. „pocit svobody“ či „cítím se svobodně“, případně „cítím se uvolněně“, „nikdo nás nestresuje“. Kromě vnímání „aktuálních“ pocitů ze samostatného učení se ve výpovědích projevuje snaha popsat určitý vývoj či změnu, přičemž takový pokus je zpravidla doprovázen pozitivní charakteristikou (a v tomto případě opět i distinkcí vůči státní škole): „*Oproti státní základní škole je to změna výrazná, nikdy předtím jsem se takhle neučil, ale myslím si, že jsem mnohem víc začal přemýšlet.*“ Kromě zlepšení v „myšlení“ jsou častými tématy progresivita v oblasti komunikace „lépe argumentovat“ či „zapojovat se do diskuzí“, schopnost si „snadněji zapamatovat, co se učíme“ a rovněž „pozornost“, „soustředěnost“.

V negativním modu vypovídání o svých prožitcích spojených se samostatným učením se projevuje zase jiný druh radikální polarizace. Negativní hodnocení na základě toho, že tento způsob učení je „pro mě těžký“, nebo na základě toho, že je to naopak „takové moc pohodové“. „*Byl bych rád, kdybych se naučil jednou učit se s radostí a rychlostí, abych se u toho netrápil.*“ Obtížnost daná nutností se samostatně učit je opět nejčastěji spojená s problémem „určení tématu“ čili rozhodování při výběru obsahu učení. Za ním je potenciálně skrytý celý soubor možných příčin: nedostatek motivace („nechce se mi vymýšlet téma“) všeobecného rozhledu a přehledu obecných cílů učení („nevím“: „o co se zajímat“, „co je vhodné se učit“ či „co bych měla umět“) či soustředění („nechávám se rozptýlit“). Velmi častou rétorickou figurou je v analyzovaných textech metafora „dokopání se“, která souvisí s dalším důležitým aspektem: s odhodláním či vůlí k učení. Přestože děti dokážou popsat spoustu výhod samostatného učení, vyjmenovat, proč je to obecně důležité a užitečné, v popisu svého prožívání naráží na problém

odhodlání: „*Je těžké se k tomu dokopat, ale když už se odhodlám, začne mě to bavit a naučím se to vlastním způsobem.*“ Podobně, jako tomu bylo v případě motivu hlavy, i zde se ukazuje, že je příčina nezdaru přisuzována takřikajíc obranným mechanismům na rovině učícího se jedince, na místo překážek, které jsou kladeny prostředím. Poněkud méně se z hlediska obtížnosti připisované samostatnému učení objevuje problém s postupem učební činnosti, jež následuje po omílaném „výběru tématu“, např. „když už téma najdu, nevím kde začít“ nebo „neumím vyhledávat informace a zapsat je“, „učení mi trvá dlouho“. Ve dvou případech se zmiňuje i nedostatek zpětné vazby, např. „nevím, co mám správně“. Popisovaným důsledkem (pocitem) je nejčastěji „nejistota“. V případě negativního hodnocení na základě volnosti („někdy je to tu až příliš volné“) výpovědím dominuje obava z toho, že se „nic nenaučím“. Asi již nepřekvapí, že lze nalézt i výpovědi úplně opačné, např. „myslím si, že když se učíte samostatně, tak se toho víc naučíte“. Pozoruhodná je i (byť zcela singulární) reflexe tohoto opačného pólu: „*Až jednou budou chtít studovat například na gymnáziu, zjistí, jakou měli výhodu, když chodily do Scioškoly a budou chtít vrátit čas. Bohužel si to neuvědomují a myslí si, že se v naší škole nic neučíme a využívají toho.*“ Tím už se ale dostáváme k poslední větší kategorii analýzy.

Výpovědi o samostatném učení jsou téměř ve všech případech doprovázeny menší či větší snahou vyjádřit, kvůli čemu je takovéto učení vlastně důležité. Dalo by se mluvit dokonce o legitimizaci samostatného učení, jakkoliv je těžké rozlišit, na kolik jsou pozitivní významy generovány čistě skrze atributy samostatnosti a na kolik by se bývaly daly připsat i učení jako takovému.

Naprosto výsadní postavení zaujímá motiv „budoucnosti“. „*Proč je dobré naučit se učit? Mně to přijde důležité, protože když třeba v budoucnu budu chtít dělat nějakou práci, ke které se budu potřebovat něco doučit, tak když budu umět se přimět k tomu, abych se to naučila, tak se to naučím mnohem rychleji, než kdybych se neuměla přimět k učení.*“ Kromě ojedinělých výpovědí žáci ve svých textech upřednostňují vztahovat významnost učení směrem k něčemu, co se odehraje později, spíše než k tomu, co se odehrává právě teď. Je při tom markantní také snaha o jisté vyvážení těch méně pozitivních charakteristik prožívání samostatného učení: i přestože děti vnímají, že mají v současné chvíli problém se samostatně rozhodovat, „zvolit si téma“, „motivovat se“, mít „odhodlání“, a mají z toho mnohdy i nepříjemné pocity, zároveň vyjadřují potřebu legitimizovat rámeček, v němž se to odehrává, hledat a popisovat v tom smysl – nahlédnout to jako „příležitost“. Výpovědi o budoucí užitečnosti samostatného učení mají mnohdy až proklamativní, či dokonce apelativní charakter. „*Systém samostatného učení je obrovská příležitost k tomu, aby si člověk rozvrhl svůj čas a rozvíjel se v tom, co ho zajímá a*

baví. Je to šance, aby našel sám sebe, trénoval svou vůli a aby byl jednou nejlepší ve svém oboru. Učit se samostatně člověku nabízí velké možnosti, že se může věnovat naplno tomu, co ho láká, ale neměl by zapomenout, že je důležité se naučit i některé věci, které ho nebaví, aby získal všeobecný přehled.“ Na některých z nich je i bez nutnosti hluboké analýzy jasně vidět, jak čerpají významy z recentních veřejných diskurzů – např. na zmínkách o „celoživotním učení“; či poněkud extrémní příklad takového čerpání: „Četla jsem článek o školách ve Finsku, kde se učí jen metodou samostatného učení a jsou tam nejchytřejší lidé na světě.“

Budoucnost je nejčastěji uchopena takto výslovně, případně jako „budoucí život“ či jen „život“ („hodí se do života“, „v životě něco dokázat“). Přímo ve vztahu k samostatnému učení se hovoří o „přípravě na budoucnost“ či „schopnosti do budoucnosti“. Nejobecněji je to, co „v budoucnu“ samostatné učení přinese, popisováno ve smyslu, že když se člověk bude chtít něco naučit, bude vědět jak na to. „Je to dobrý i do budoucna, když se chcete dozvědět, třeba jak se daná věc používá nebo ovládá.“ Na konkrétních rovinách je akcentována schopnost „hledat informace“, „zorganizovat si“ („všechno“, „čas“), poměrně častěji pak možnost „doučit se“ na „zkoušky“, „testy“, nebo naopak méně často obecná vyjádření typu „najít si nejvhodnější způsob učení“. Stejně jako v případě pozitivního prožívání situací samostatného učení je i v případě tematizací budoucí potřeby kladena do popředí možnost „dělat, co nás baví“. Jednak přímo v budoucnu, a jednak již v současné situaci ve smyslu přípravy na budoucnost, která „bude bavit“, „učit se to, co chceš vědět“: „Výhoda samostatného učení je, že když chceš být (příklad) veterinářem, můžeš se zaměřit hlavně na třeba nemoci zvířat. To znamená, že když chceš být to, co chceš být, můžeš se zaměřit na věci ohledně toho.“ Kromě dělání toho, „co baví“, se ve výpovědích objevuje i potřeba budovat úspěch v souvislosti s budoucí prací („mít dobré zaměstnání“, „být v práci úspěšný“), detailněji pak učít se být zodpovědný za svou práci či zvládat práci bez větší námahy, ale i šířeji jako předpoklad „radosti z úspěchu“ (či „budeme na sebe pyšní“).

Závěr

Cílem práce bylo představit „učební autonomii“ jako badatelskou kategorii napříč různými kontexty, významy a pojmy, a popsat na bázi případové studie možnosti žakovského vnímání situací spojených se „samostatným učením“.

Ve výzkumné části směřoval výklad k analytickému prozkoumání výpovědí žáků na téma učení a samostatné učení. V případě učení jako takového vyšlo najevo především pozoruhodné rozlišení učení ve smyslu jisté předběžné představy o něm (učení jako „učit se na něco do školy“), která je spojována s negativními významy a obrazy nepříjemného „usedání ke stolu“ a „dostávání“ něčeho „do hlavy“, a učení jakožto nezbytný každodenní proces, „přirozené učení“, které je těžké reflektovat a v zásadě se mu ani nejde vyhnout. Jestliže jsou někteří žáci schopní vytvářet o tomto rozlišení i poměrně strukturované výpovědi, pak by mohlo být produktivní snažit se dialog na tohle téma dále rozvíjet směrem právě k ještě větší a plošnější reflexi tohoto druhého významu učení.

V případě samostatného učení se výpovědi žáků již výrazněji lišily. V první řadě některé z nich zůstaly na rovině samostatnosti ve smyslu osamocení a problematizoval se v nich pouze vztah mezi učením se sám a učením se s někým. Ukazuje se na tom, že na první pohled možná banální vysvětlení, co to znamená např. „převzít kontrolu nad svým učením“, může být v žakovském diskurzu nesnadno zakotvitelné. Žáci obecně spojovali situace samostatného učení s pocity svobody ve smyslu neomezenosti ze strany učitelů (či školy), zodpovědnosti („je to na mě a pro mě“), ale především s možností svobodné volby, vlastního rozhodnutí ohledně obsahu učení („vybrat si téma“). Při tom dokázali ve většině případů reflektovat kladné a záporné stránky samostatného učení, které označovali za „způsob učení“, a to dokonce na neutrální úrovni „není to pro všechny“ i na úrovni osobního prožitku. Jako stěžejní se pro přetavení do pozitivních formulací ukazoval motiv učení, které „baví“, přičemž takové učení bylo explicitně i implicitně spojováno s motivací a schopností se rozhodnout – zvolit si obsah svého učení. Ve výpovědích o samostatném učení se objevuje tendence jej legitimizovat, což se projevuje na dvou rovinách: negativním vymezováním vůči státní škole, kde se učí jiným způsobem, a pozitivním poukazováním na benefity, které samostatné učení může přinést v budoucnu. Spíše arbitrární je pak konkrétní podoba této budoucí užitečnosti. Ukazuje se na tom, že v žakovském diskurzu zatím nevystupuje jako smysluplná výpověď tvrzení o určité více či méně univerzální „schopnosti“, o učební autonomii jako takové.

Právě tím, jestli je učební autonomie spíše schopnost, proces nebo prostředí, a jakých dalších významů může v různých teoretických kontextech nabývat, se zabývala hlavní část práce, která na základě terminologické analýzy pojmů *learner autonomy* a autoregulace učení vyústila v jistém pokusu o českou definici učební autonomie, tj. schopnost plně kontrolovat své učení v procesu autoregulace. Zatímco v zahraničním prostředí se pojem *learner autonomy* spojuje prakticky výhradně s výukou cizích jazyků a jeho tematizace mají několik desítek let dlouhou tradici zakotvenou v kanonické literatuře, autorech a souvisejících pojmech, v českém prostředí se projevuje jak terminologická, tak významová neustálenost, či dokonce zmatení. V kontextu výuky cizích jazyků se zde doslovně přejímá zahraniční model *learner autonomy*, v kontextu pedagogické psychologie se zase operuje s konceptem autoregulovaného učení, jenž se sémanticky s *learner autonomy* v zásadě překrývá, přestože se oba kontexty v literatuře vzájemně reflektují jen minimálně. Oblast, v níž se všechno (a ještě další kontexty jako např. „svobodné učení“) poněkud eklekticky spojuje do jednoho společného „balíčku“, jsou pak tzv. alternativní přístupy či školy, ačkoliv to na druhou stranu může být jejich velká výhoda.

Ať už s pojmem učební autonomie, případně s jemu blízkými pojmy, operuje badatel, učitel, nebo třeba ministerský úředník, všichni by měli hlavně rozlišovat – reflektovat rozdíly. Rozdíl mezi tím, že někdo umí kontrolovat své učení a tím, že je vržen do situace, kdy mu nic jiného nezbyvá. Rozdíl mezi procesem (autonomizace, autoregulace) a jeho výsledkem. Rozdíl mezi autonomií jako cílem učení a autonomií jako metodou pro dosažení určitých cílů. Rozdíl mezi pocitem autonomie a schopností být autonomní. Rozdíl v kvalitě výsledku: rozdíl mezi autonomním učením a na-učením. Rozdíl mezi tím být plně schopný kontrolovat své učení a tím zvládat to jen v některých učebních kontextech. Rozdíl mezi podporováním a předáním zodpovědnosti za učení. Rozdíl mezi rozvojem autonomie pro učení a pro celý život. Ve výčtu by nepochybně šlo dále pokračovat. Zároveň záměrně neuvádím, která z variant je ta správná a ta špatná, neboť takové uvažování by bylo dost zavádějící a ambicí této práce bylo uvádět spíše náměty nežli návody k takovému rozlišování. Pro teorii i praxi je totiž důležité skutečně jen toto rozlišení samo.

Kromě vyšší reflexivity vůči pojmům a významům, na níž se v posledku „láme“ přístup vědecký a nevědecký, lze jako výzvu současným badatelům, učitelům i školním reformátorům uložit nikoliv snahu o *rozvoj* učební autonomie, nýbrž snahu o hlubší promyšlení toho, *proč* by učební autonomie měla být něčím, co je třeba cíleně rozvíjet. Poměrně typickou odpověď na tuto otázku lze najít u Jiřího Mareše: „*Celosvětový zájem o autoregulaci je veden vcelku oprávněným předpokladem, že žák a student, který chce převzít odpovědnost za řízení svého učení, který se naučil a ovládá dovednosti řídit své učení, má mnohem lepší šanci uplatnit se ve*

světě s rychlými sociálními i technologickými změnami, neboť bude úspěšnější v celoživotním učení.“¹²⁰ Fráze o rychle se měnícím světě a nutnosti se učit celý život mají charakter něčeho neproblematicky samozřejmého a známého, což je dané tím víc, čím jsou ve skutečnosti starší modernitní diskurzy, z nichž takové fráze vycházejí, starší navzdory své nenápadné ideologické komponentě, kvůli níž se stále aktualizují – připisují se těm právě současným podmínkám „společnosti“ či „světa“.¹²¹ Zde by se hodilo použít Hegelovo „co je vůbec známé, je proto, že je *známé*, nepoznáno“.¹²² Svět se nepochybně mění a nepochybně je důležité se stále učit, ale pokud je obojí propojené normativně jakožto nutnost se učením neustále adaptovat na měnící se podmínky, pak se člověk stane pravým opakem autonomního jedince: naučí se přizpůsobovat všemu, co mu „svět“ přinese nového. Autonomie by se však měla projevovat zejména v tom, že se člověk naučí nepřizpůsobit se za každou cenu, rozpoznávat změny, které se přijímat nevyplácí, a bude si vědom toho, že to on sám tvoří a mění svět, proto taky on sám může změnu v pravou chvíli zastavit.

¹²⁰ MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, s. 193.

¹²¹ A stejně staré jsou i kritiky nedostatečné promyšlenosti floskulí typu celoživotního učení a učení se učit, např. u Arendtové: ARENDT, Hannah. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994. Nověji pak např. u Liessmanna: LIESMANN, Konrad. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008.

¹²² HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologie ducha*. Praha: Československá akademie věd, 1960, s. 68.

Použité zdroje

Literatura

- ARENDDT, Hannah. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0424-4.
- BENEŠOVÁ, Eva. *Learner autonomy*. Diplomová práce. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, 2015.
- BENSON, Phil. Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France*, 2012, 9(1), s. 29–39. ISSN 2260-7846. Dostupné z: <http://gerflint.fr/Base/France9/benson.pdf>.
- BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 2007, 40(1), s. 21–40. ISSN 0261-4448. Dostupné z: http://www.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf.
- BENSON, Phil. Measuring autonomy: Should we put our ability to the test? In: PARAN, Amos; SERCU, Lies (eds.). *Testing the untestable in language education*. Bristol: Multilingual Matters, 2010, s. 77–97. ISBN 978-1-84769-266-5.
- BENSON, Phil. *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. 2nd edition. Abingdon: Routledge, 2013. ISBN 978-1-4082-0501-3.
- BLEAZBY, Jennifer. Autonomy, democratic community, and citizenship in philosophy for children: Dewey and philosophy for children's rejection of the individual/community dualism. *Analytic teaching*, 2006, 26(1), s. 30–52. ISSN: 0890-5118. Dostupné z: http://www.p4c.cz/repository/autonomy-democratic-community-and-citizenship-in_4bcf74be5f2d5.pdf.
- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: What, why and how? In: LEFFA, Vilson J. (ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1994. S. 2–12. ISBN: 8570253052.
- FOLTÝNOVÁ, Darina. Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. *Pedagogická orientace*, 2009, 19(2), s. 72–88. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/1224/933>.
- FOUCAULT, Michel. *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové, 2002. ISBN 80-239-0124-9.
- GRAY, Peter. *Svoboda učení*. Praha: www.scio.cz, 2012. Dostupné z: <https://mises.urza.cz/database/literatura/49.pdf>.

- GREMMO, Marie-José; RILEY, Philip. Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 1995, **23**(2), s. 151–164. ISSN 0346-251X. Dostupné z: <http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Textes/Gremmo-Riley%201995.pdf>.
- HÁJKOVÁ, Zuzana. *Rozvoj autonomie žáků ve školách C. Freineta*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016.
- HAVLÍČEK, Petr. *Inovativní škola pohledem rodičů: případová studie Scioškoly*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, 2016.
- HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologie ducha*. Praha: Československá akademie věd, 1960.
- HELUS, Zdeněk; PAVELKOVÁ, Isabella. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 1992, (**42**)2, s. 197–208. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3600&lang=cs>.
- HNILICA, Karel. Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení. *Pedagogika*, 1992, (**42**)4, s. 477–485. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3711&lang=cs>.
- HOLEC, Henri. Foreword. In: LAMB, Terry; REINDERS, Hayo (ed.). *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and response*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2008, s. 3–4. ISBN 978-90-272-0517-9.
- HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nonkognitivní komponenty procesu autoregulace učení žáků*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2010.
- CHIK, Alice; AOKI, Naoko; SMITH, Richard (eds). *Autonomy in Language Learning and Teaching: New Research Agendas*. London: Palgrave Macmillan, 2018. ISBN 978-1-137-52997-8.
- CHVÁLOVÁ, Marie. *Příležitosti k rozvíjení autonomie žáka v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ a role přesvědčení vztahující se k žákově autonomii a jejímu rozvíjení*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2018.
- JANÍKOVÁ, Věra. Autonomie v procesu vyučování a učení se cizímu jazyku. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. s. 17–34. ISBN 80-210-3919-1. Dostupné z: <https://educoland.muni.cz/anglicky-jazyk-a-literatura/archiv/autonomie-v-procesu-uceni-a-vyucovani-cizimu-jazyku/>.
- JENČÍKOVÁ, Zuzana. *Rozvoj učební autonomie studentů na středních školách*. Diplomová práce. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013.

- JUŘÍKOVÁ, Ivana. *Fostering Learner Autonomy: Action Research*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2015.
- KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1976.
- KASÍKOVÁ, Hana; DITTRICH, Pavel; VALENTA, Josef. Individualizace a diferenciacie ve škole. In: VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2. vydání. Praha: Grada, 2011, s. 153–164. ISBN 978-80-247-3357-9.
- KAŠČÁK, Ondrej. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? *Pedagogika*, 2002, **52**(4) s. 388–414. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2111&lang=cs>.
- KOCUROVÁ, Marie. Individualizace jako těžiště vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky. *Pedagogická orientace*. 2017, **12**(3), s. 25–39. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/8307/7473>.
- KORCOVÁ, Kateřina. Konstruktivismus v inovativních vzdělávacích programech v české škole. *Studia paedagogica*, 2006, **54**(11), s. 159–168. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/viewFile/433/589>.
- KUMARAVADIVELU, Bala. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003. ISBN 978-0300095739.
- LIESMANN, Konrad. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.
- LITTLE, David. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 1995, **23**(2), s. 175–181. ISSN 0346-251X. Dostupné z: <http://eprints.teachingandlearning.ie/2753/1/Little%201995.pdf>.
- LITTLE, David. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik, 1991. ISBN 1 871730 02 3. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/259874253>.
- LOKAJÍČKOVÁ, Veronika. Kompetence k učení a možnosti jejího rozvíjení a hodnocení: vymezení pojmu a přehled současných přístupů. *Pedagogická orientace*. 2013, **23**(3), s. 318–341. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1140>.
- LOKAJÍČKOVÁ, Veronika. Kvantitativní analýza učebních úloh z pohledu rozvíjení kompetence k učení ve výuce. In: JANÍK, Tomáš; PEŠKOVÁ, Karolína et al. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Brno: Muni Press, 2012, s.

- 230–246. ISBN 978-80-210-6396-9. Dostupné z:
<https://is.muni.cz/do/rect/nakladatelstvi/publikace/210-6396/210-6396-ebook.pdf>.
- LOKAJÍČKOVÁ, Veronika. Metakognice – vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika*, 2014, **64**(3), s. 287–306. ISSN 0031-3815. Dostupné z:
<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=4047&lang=cs>.
- MAREŠ, Jan; MAREŠ, Jiří. Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, 2014, **64**(1), s. 81-97. ISSN 0031-3815. Dostupné z:
<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1494&lang=cs>.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, Jiří; MAN, František; PROKEŠOVÁ, Ludmila. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 1996, **46**(1), s. 5–17. ISSN 0031-3815. Dostupné z:
<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3034&lang=cs>.
- PATOČKA, Jan. *Filosofie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN
- PELÍKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PEMBERTON, Richard. Introduction. In: *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong University Press, 1996, s. 1–10. ISBN 962-209-407-4.
- PETŘKOVÁ, Anna. Autonomní učební kompetence dospělých. *Pedagogika*, 1994, **44**(3), s. 265–272. ISSN 0031-3815. Dostupné z:
<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3335&lang=cs>.
- REEVE, Johnmarshall; JANG, Hyungshim. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 2006, **98**(1), s. 209–218. ISSN 0022-0663. Dostupné z: url.cz/mtmn7.
- REINDERS, Hayo. Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 2010, **35**(5), s. 40–55. ISSN: 1835-517X. Dostupné z:
<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1454&context=ajte>.
- RENDL, Miroslav. Učitel v žakovském diskursu. *Pedagogika*, 1994, **44**(4), s. 347–354. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3363&lang=cs>.
- RÝDL, Karel. *Cesta k autonomní škole*. Praha: Agentura Strom, 1996. ISBN 80-901662-8-8. Dostupné z: <https://fmkblogline.files.wordpress.com/2018/01/cesta-k-autonomni-skole-project-nemes-k-otazkam-autonomie-skoly-a-ucitele-v-evropskem-kontextu.pdf>.
- RÝDL, Karel. Dvojí učení v životě člověka. In: KURUC, Martin (ed.). *Je potřebné žiakov do učenia sa nútit? Podpora autoregulácie a vnútornej motivácie žiakov k zodpovednému*

- učeníu sa*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2017, s. 13–17. ISBN: 978-80-223-4468-5. Dostupné z:
https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Ustavy/Ustav_pedagogickych_vied_a_studii/diagnostika/Monografia_studii_2017.pdf#page=13.
- RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Praha: Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-03-9. Dostupné z: 1url.cz/ttyre.
- RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902-1937-3.
- RÝDL, Karel. Smysl a vliv reformních idejí alternativního pedagogického hnutí v České republice v 90. letech. *Pedagogika*, 1998, **48**(4), s. 380–386. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2687&lang=cs>.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. Obrat k dítěti jako východisko pedagogické reformy. *Pedagogika*, 2005, **55**(2) s. 87–90. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1685&lang=cs>.
- STROUHAL, Martin. K filosofickým předpokladům výchovy k autenticitě: úvaha o antinomiích a abstrakcích v pedagogickém myšlení. *Studia paedagogica*. 2013, **18**(2–3), s. 11–29. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/517/673>.
- SVÁROVSKÝ, Jan. *Rozvoj učební autonomie jako osobnostní kvality (se zaměřením na výuku cizích jazyků)*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, 2008.
- SVOBODOVÁ, Jarmila (ed.). *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: Zdroje inspirace pro učitele*. Brno: MSD, 2009. ISBN 978-80-86633-93-0. Dostupné z: http://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/02/alter_ped.doc.
- ŠÍP, Radim. Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. *Pedagogická orientace*. 2015, **25**(5), s. 671–699. ISSN 1211-4669. Dostupné z: https://is.muni.cz/repo/1321706/Sip_Pedagogika_a_paradigmaticka_obrat.pdf.
- THANASOULAS, Dimitrios. What is learner autonomy and how can it be fostered. *The Internet TESL Journal*. 2000, **6**(11), s. 37–48. Dostupné z: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>.
- TREBBI, Turid. Freedom – a prerequisite for learner autonomy? Classroom innovation and language teacher education. In: LAMB, Terry; REINDERS, Hayo (ed.). *Learner and*

teacher autonomy: concepts, realities, and response. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2008, s. 33–46. ISBN 978-90-272-0517-9.

USHIODA, Ema. Motivation as a socially mediated process. In: LITTLE, David; RIDLEY, Jennifer; USHIODA, Ema (eds.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 2003, s. 90–102. ISBN 1871730708. Dostupné také z: [1url.cz/QtmnO](http://url.cz/QtmnO).

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. ISBN 80-7041-229-1. Dostupné také z: [1url.cz/HtmwE](http://url.cz/HtmwE).

ZEISEK, Adam. *Students' Autonomy: Developing individual learning plans at secondary school*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017.

Internetové stránky

BENSON, Phil. *Autonomy in Language Learning* [online]. 2006 [cit. 25. 5. 2018]. Dostupné z: http://www.academia.edu/1144280/Teaching_and_researching_autonomy_in_language_learning.

CIEL Language Support Network. *Integrating independent learning with the curriculum* [online]. 2000 [cit. 25. 5. 2018]. Dostupné z: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1400#ref14>.

Co je to studijní autonomie? In: *ScioŠkoly FAQ: co chcete vědět o ScioŠkolách* [online]. Scio, 2018 [cit. 25. 5. 2018]. S. 9–10. Dostupné z: https://www.scio.cz/download/Scioskola/SCIO_faq2018_FINAL_WEB.pdf.

LITTLE, David. *Learner autonomy and second/foreign language learning* [online]. Centre for Languages, Linguistic and Ares Studies, 2002 [cit. 25. 5. 2018]. Dostupné z: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. MŠMT, 2005–2017 [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/41216/>.

REINDERS, Hayo. *Autonomy Bibliography. Innovation in Teaching* [online]. 2007–2018 [cit. 25. 5. 2018]. Dostupné z: <http://innovationinteaching.org/autonomy/autonomy-bibliography/bibliography/>.

Příloha

Zadání úvahy

Napiš úvahu na zadané téma (viz upřesnění níže).

Kritéria:

- 1) Snaž se dodržovat obecné zásady pro psaní úvahy (viz 2 články o psaní úvahy v příloze).
- 2) Text musí být členěný do odstavců.
- 3) Věnuj zvýšenou pozornost správnému psaní čárek.
- 4) Minimální rozsah textu je 300 slov (pokud jsi ze skupinky "čeština mi dává zabrat", stačí 200 slov).
- 5) Úvahu napiš na počítači a odevzdej přes Edookit do konce týdne (neděle 20. 5.).

Téma úvahy: *Když se učím samostatně...*

Smyslem úvahy je zamyslet se nad tím, jak chápeš a prožíváš situaci, s níž se u nás ve škole velmi často setkáváš (hlavně v SVS), a to samostatné učení. Šlo by to nazvat také svobodou učení nebo učební autonomií. Pokud stále moc nevíš, o co přesně jde, následující podotázky tě pomohou trochu nasměrovat:

- Jak vlastně rozumíš slovu učení? A co pak tedy znamená učit se samostatně?
- Dokážeš se samostatně rozhodovat, co a jak se budeš učit?
- Jak se při tom cítíš, když máš v rámci SVS samostatně řídit svoje učení?
- Jaké plusy a minusy tomu všemu přisuzuješ?
- Pozoruješ na sobě během těch takřka dvou let nějakou změnu v souvislosti s učením? Jak se to u tebe konkrétně projevilo?
- Vzpomeneš si na některé konkrétní situace spojené se samostatným učením, kdy se ti hodně dařilo? Proč to tak bylo? A jak takové učení probíhalo?
- Co ti nejvíc pomohlo ke zlepšení své schopnosti samostatně se učit?
- Jak obvykle postupuješ, když děláš na své výzvě? Změnil se nějak za dva roky tvůj způsob učení při práci na výzvách či úkolech?
- Jak podle tebe do procesu tvého samostatného učení zapadají průvodci, spolužáci nebo rodiče?
- K čemu je takový způsob učení vlastně užitečný?
- Víš, kam směřuješ? Co chceš jednou umět? Kým chceš být?

Na uvedené otázky není zapotřebí v úvaze přímo odpovídat ani brát v potaz každou z nich. Mají ti pouze pomoci začít o tématu přemýšlet.

Zajímá tě, proč právě tohle téma? Pak čti dál.

Hlavní důvody jsou dva:

Většina z nás má za sebou téměř dva roky u nás na škole, kde se právě takový způsob učení snažíme rozvíjet, hlavně v SVS, ale vlastně kdykoliv je to možné. Jednoduše nás po těch dvou letech zajímá, jak téhle oblasti učení rozumíš a jak se v ní cítíš.

Druhý důvod je, že Ondra hotové úvahy využije jako materiál pro svou závěrečnou práci v rámci svého doplňujícího pedagogického studia.